

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉ PRESSENDO MENDES

TEORIA CRÍTICA E O ENSINO DA ECONOMIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

CURITIBA

2014

ANDRÉ PRESSENDO MENDES

TEORIA CRÍTICA E O ENSINO DA ECONOMIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Fim de Curso, do Curso de Ciências Econômicas, do Departamento de Economia, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientadora: Professora Doutora Iara Vigo de Lima

CURITIBA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉ PRESSENDO MENDES

TEORIA CRÍTICA E O ENSINO DA ECONOMIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

Monografia aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel no Curso de Graduação em Ciências Econômicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Professora Doutora Iara Vigo de Lima
Departamento de Economia, UFPR.

Professor Doutor Gustavo Pereira da Silva
Departamento de Economia, UFPR.

Professor Doutor José Felipe Araújo de Almeida
Departamento de Economia, UFPR.

Curitiba, 26 de novembro de 2014.

Dedico este trabalho aos amores que sustentam minha existência e que dividem comigo o palco da vida.

À tia-avó, Raimunda Mendes (*in memoriam*).

A todos que contribuíram e acreditaram nessa história, com ensinamentos que nem mesmo a biblioteca Joanina resguarda.

Ao povo brasileiro, que com suor, me deu a oportunidade de alçar voos em busca dos meus maiores sonhos.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento mais virtuoso da caminhada acadêmica. É tempo de agradecer! É tempo de saudar o tempo, que não nos deixa outra opção senão implorar para que ele passe devagar. Chego aqui com a sensação de estar a ver um filme, que traz a leve impressão do dever cumprido.

As palavras amáveis deste estudante só podem começar pela unidade basilar de qualquer sonhador: a família. Pois, agradeço à minha querida mãe, Joselia, sem a qual absolutamente nada teria sentido. Saiba que a sua batalha diária faz com que você seja a melhor mãe do mundo e a minha maior fonte de inspiração. Tenho enorme orgulho em ser seu filho e poder contar com seu apoio incondicional. Amo-te!

Agradeço ao meu pai, Antônio, um fanático vascaíno, que apoiou bravamente a passagem por esse degrau. Tenha certeza de que essa vitória também é sua e que guardarei, nesse coração alviverde, seus melhores ensinamentos. Grande Beijo!

Aos meus inseparáveis irmãos, que dividem comigo os melhores e os piores momentos nesse palco. Agradeço, primeiramente, ao meu irmão gêmeo, Anderson: é uma honra dividir mais essa vitória contigo! Nossa parceria, que teve início no ventre materno, atravessará a esfera limitada da materialidade. Há cinco anos, quando eu te abracei com a lista dos aprovados em mãos, na Praça Carlos Gomes, sabia que você seria um exímio estudante de Direito a honrar a mais antiga Universidade do país. Parabéns pela sua conquista! A comunidade magistrada do Brasil não poderia ter melhor guardião do Direito a caminho. Sucesso!

Ao irmão mais novo e descolado, Gabriel, que compõe a geração Y e talvez nem mais reconheça uma folha de papel. Que essa conquista o inspire e traga a mensagem de que estudar não é aprisionador, mas, uma tarefa necessária para que você possa ter uma mente esclarecida e alcance seus sonhos. Acredito no seu potencial, piá! Grande abraço!

Meus sinceros agradecimentos a melhor avó do mundo, Judith, por ser tão dedicada e companheira. Sem a sua ajuda, meu “Amô”, minha estadia em Portugal

não teria sido a mesma. Em breve, partiremos mundo afora, a ensinar às avós estrangeiras a receita do melhor pão de queijo que existe.

Ao tio mais boa-pinta e querido de Curitiba, Sandro, pelo imenso apoio desde o começo desta caminhada. A imagem da sua formatura sempre foi fonte de grande inspiração. Obrigado pelos valores passados, por ter nos levado ao estádio Major Antônio Couto Pereira pela primeira vez e pelos debates calorosos sobre política na recente eleição. Saúde e prosperidade a essa linda família!

À tia Osmar, à avó Maria e aos demais familiares: meus sinceros agradecimentos!

À Luana Romão, que invadiu a minha vida e me inspira no enfrentamento das minhas próprias barreiras. Que esta conquista sirva de inspiração para sua promissora carreira. Seu lugar é único no meu coração! Este trabalho só não é maior do que o livro que pude escrever-te, em Coimbra. Amo-te!

Aos Professores da ONG EM AÇÃO, que me proporcionaram uma preparação pré-vestibular de maneira gratuita e da melhor qualidade.

Dedico este trabalho especialmente a todos os amigos que fiz durante esses anos de UFPR. Tenho certeza de que minha jornada carregará, para sempre, um pouco de cada um. São dezenas, entre mestres e colegas. Obviamente, não há espaço para registrar cada rosto responsável por risadas fraternas, ricos ensinamentos, caronas, confraternizações, futebóis, projetos, etc. No entanto, esta conquista não poderia passar sem mencionar meus queridos amigos (as): Newton, Ivan, André Duarte, Alexandre, Rômulo, Bruno, César, Vinicius, Thomaz, Alcindo, Danilo, Jonatas, Felipe, Ronald, Stéfanie, Edimar, Danilo E., Bruno Greim, Talita, Danielle, Beatriz, Jeferson e Klaus.

Aos amigos (as) que fiz em Coimbra: Lupe, Xavi, Heitor, Guilherme e Togarmo. Além de João Frazão e seu filho Pedro.

Aos grandes Professores: Fabiano Dalto, Igor Zanoni, Adriana Sbicca, Francisco Cipolla, Luiz Esteves, Marco Cavalieri, Wladimir Fonseca, Marcos Fuck, Adilson Volpi, Gustavo Pereira, Angela Welters, Huáscar Pessali e Felipe de Almeida.

Um agradecimento especial à querida Professora Iara Vigo de Lima, orientadora e apoiadora constante deste trabalho. Sem a sua contribuição, esta exposição estaria fadada ao fracasso. Foi uma honra poder ter sido seu aluno! Longa vida!

Já que corro o risco de romper à elegância formal, ao estar na terceira página, ofereço meus sinceros votos de estima e gratidão a Universidade Federal do Paraná pelo financiamento das pesquisas do intercâmbio acadêmico. De fato, os grandes momentos da minha vida estão ligados a essa centenária instituição. Sonhei e trabalhei duro para fazer parte desta história. Assim, acredito ter desempenhado o melhor papel de um “aluno federal”: dediquei-me ao máximo, e com afinco, para honrar a ideia de ensino público e enaltecer o investimento da sociedade brasileira no meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Meus agradecimentos a todos, do fundo do meu coração! Vocês estarão guardados, para sempre, na minha história! É tempo de festejar! Afinal, voos, ainda maiores, estão por vir. Muito Obrigado!

We think too much and feel too little. More
than machinery, we need humanity. More
than cleverness, we need kindness and
gentleness. Without these qualities, life will
be violent and all will be lost.

(Charles Chaplin)

RESUMO

O presente trabalho intenta uma aproximação à problemática que atravessa o ensino da Economia no Brasil e em Portugal e a identificação de elementos que, por sua vez, impedem a manifestação da razão crítica dos agentes sociais. A razão que, no sentido iluminista libertaria o ser humano diante do conhecimento revestido mitologicamente, se mostra incapaz de levá-lo ao esclarecimento, tendo em vista a existência de mecanismos que levam à auto conservação de uma sociedade que tem, na reprodutibilidade técnica, sua própria finalidade. Neste sentido, se objetiva analisar, à luz dos autores da primeira geração da chamada *Escola de Frankfurt*, os limites que permeiam os planos de estudos nestes dois países, bem como verificar de que maneira se dá a instrumentalização da razão que se manifesta no processo de homogeneização do ensino. Deste modo, evidencia-se a predominância de matérias destinadas à formação teórico-quantitativa dos acadêmicos brasileiros, enquanto os portugueses possuem um curso com duração inferior, seguindo o processo de Bolonha, e muito ligado à área dos negócios, que prioriza a formação geral dos seus estudantes. Por fim, apontam-se possibilidades contra hegemônicas, como o movimento iniciado em Paris, no início do século XXI: o *Post-Autistic Economics*.

Palavras-chave: Ensino da Economia. Teoria Crítica. Escola de Frankfurt.

ABSTRACT

This work investigates the teaching of economics in Brazil and Portugal, looking for elements that may have suppressed the expression of the critical reason of social agents. The reason that, following the Illuminist project, would release human beings from the mythological and religious knowledge, has been incapable of leading them to enlightenment because of the existence of society's self-preservation mechanism: technical reproduction. In this sense, the objectives here are: to analyze, according to the authors the first generation of Frankfurt School, the boundaries permeating the *curriculum* in these countries; and to verify the instrumentalization of reason in the process of homogenization of the education's process. Thus, this study demonstrates that there is an ascendancy of disciplines that privilege the theoretical-quantitative formation of Brazilian students. As for the teaching of economics in the Portuguese academia, the course is shorter in duration compared to Brazil, since it follows the Bologna's Process, and the curriculum is very similar to management studies, prioritizing the general formation of their students. Finally, this work points out some movements that have opposed to this state of affairs, such as the *Post-Autistic Economics* in Paris in the beginning of 21st century, and discusses some alternatives to the hegemonic method and theory (neoclassical) in economics.

Keywords: Teaching of Economics; Critical Theory; Frankfurt School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 - PLANO DE ESTUDOS (2014-2015) FEUC | 36 |
| FIGURA 2 - RANKING DE UNIVERSIDADES EM PORTUGAL..... | 40 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1 - PLANO NORMATIVO CURSO DE ECONOMIA NO BRASIL | 41 |
| GRÁFICO 2 - PLANO DE ESTUDOS - FGV DE SÃO PAULO | 42 |
| GRÁFICO 3 - PLANO DE ESTUDOS - IBMEC DE BELO HORIZONTE..... | 42 |
| GRÁFICO 4 - PLANO DE ESTUDOS - UFMG | 42 |
| GRÁFICO 5 - PLANO DE ESTUDOS - UNB..... | 43 |
| GRÁFICO 6 - PLANO DE ESTUDOS - FUCAPE | 43 |
| GRÁFICO 7 - PLANO DE ESTUDOS - FGV DO RIO..... | 43 |
| GRÁFICO 8 - PLANO DE ESTUDOS - UDESC | 44 |
| GRÁFICO 9 - PLANO DE ESTUDOS - UFSCAR..... | 44 |
| GRÁFICO 10 - PLANO DE ESTUDOS - POSITIVO | 44 |
| GRÁFICO 11 - PLANO DE ESTUDOS - FACAMP | 45 |
| GRÁFICO 12 - PLANO DE ESTUDOS – PORTO | 45 |
| GRÁFICO 13 - PLANO DE ESTUDOS – MINHO..... | 46 |
| GRÁFICO 14 - PLANO DE ESTUDOS – COIMBRA | 46 |
| GRÁFICO 15 - PLANO DE ESTUDOS – NOVA DE LISBOA..... | 46 |
| GRÁFICO 16 - PLANO DE ESTUDOS – AVEIRO | 47 |
| GRÁFICO 17 - PLANO DE ESTUDOS – ÉVORA | 47 |
| GRÁFICO 18 - PLANO DE ESTUDOS – CATÓLICA DE LISBOA..... | 47 |
| GRÁFICO 19 - PLANO DE ESTUDOS – ISEG LISBOA..... | 48 |
| GRÁFICO 20 - PLANO DE ESTUDOS – MADEIRA..... | 48 |
| GRÁFICO 21 - PLANO DE ESTUDOS – CATÓLICA DO PORTO | 48 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 - OS 10 MELHORES CURSOS DE ECONOMIA NO ENADE - 2012 | 39 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| CNPQ | - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DGES | - Direcção-Geral do Ensino Superior |
| ECTS | - European Credit Transfer and Accumulation System |
| ENADE | - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| EURYDICE | - Education Information Network in Europe |
| FACAMP | - Faculdades de Campinas |
| FEUC | - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra |
| FGV | - Fundação Getúlio Vargas |
| IBMEC | - Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISEG | - Instituto Superior de Economia e Gestão |
| JEC | - Jornadas de Economia Crítica |
| MEC | - Ministério da Educação |
| PAECON | - Post-Autistic Economics Movement |
| PET | - Programa de Educação Tutorial |
| PORDATA | - Base de Dados Portugal Contemporâneo |
| UDESC | - Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFES | - Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFMG | - Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPR | - Universidade Federal do Paraná |
| UFSC | - Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCAR | - Universidade Federal de São Carlos |
| UNB | - Universidade de Brasília |
| UNICAMP | - Universidade Estadual de Campinas |
| UNIMEP | - Universidade Metodista de Piracicaba |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 17 |
| 2.1 A ESCOLA DE FRANKFURT | 18 |
| 2.2 TEORIA TRADICIONAL E TEORIA CRÍTICA..... | 22 |
| 2.3 A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO E A INDÚSTRIA CULTURAL..... | 24 |
| 3. O ENSINO DA ECONOMIA..... | 28 |
| 3.1 A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA | 28 |
| 3.1.1 Um breve histórico..... | 28 |
| 3.1.2 O curso de Ciências Econômicas no Brasil hodiernamente | 31 |
| 3.2 A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA | 32 |
| 3.2.1 Um breve histórico..... | 32 |
| 3.2.2 O curso de Ciências Econômicas em Portugal hodiernamente | 34 |
| 3.3 ANÁLISE QUANTITATIVA COMPARADA..... | 37 |
| 3.3.1 Metodologia | 38 |
| 3.3.2 Demonstração de resultados para o Brasil | 41 |
| 3.3.3 Demonstração de resultados para Portugal | 45 |
| 3.3.4 Análise dos resultados..... | 49 |
| 4. LIMITES E POSSIBILIDADES | 51 |
| 4.1 MOVIMENTOS ANTI-HEGEMÔNICOS..... | 52 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| REFERÊNCIAS | 57 |

1. INTRODUÇÃO

O ensino da Economia na academia brasileira tem se caracterizado ao longo dos anos por acompanhar o processo global de padronização dos planos de estudos. O Ministério da Educação (MEC) normatiza a estrutura dos currículos, deixando 50% da estrutura a cargo das instituições de ensino. Então, elas optam por preencher essa lacuna, no mais das vezes, com cadeiras que contemplem o chamado *mainstream* econômico.

A presente abordagem sugere o entendimento deste processo à luz dos autores da primeira geração da chamada *Escola de Frankfurt*. Deste modo, o ensino da Economia pode estar presente no processo pós-moderno de mercantilização da cultura, denominado pelos autores como Indústria Cultural. Este processo transforma o conhecimento em mercadoria moldado à sociedade de consumo de massa. Assim, a reprodução de paradigmas tem seu fim em si mesma. Nesse sentido, o projeto iluminista de libertação pela razão teria falhado por transformar a razão em instrumento para dominação. Essa razão instrumental é a marca da ciência contemplada pela chamada teoria tradicional, que tem na obra “*O Discurso do Método*” de René Descartes, o seu marco fundamental. Em contraste, a *Escola de Frankfurt* pretendeu retomar o projeto de libertação pela razão. No entanto, a razão libertária seria crítica e faria parte da teoria crítica da sociedade, iniciada por Karl Marx em seu entendimento dialético-histórico-materialista de produção de conhecimento para análise da sociedade capitalista.

O *mainstream* é tido como um conhecimento pretensamente absoluto e neutro. Tal processo de produção e propagação do conhecimento é realizado pela comercialização de manuais de economia, provindos do norte ocidental. Este processo convive com o ingresso maciço de estudantes nas universidades, os quais se deparam com um saber que não corresponde à realidade, sobretudo diante de crises econômicas. O momento se mostra oportuno à crítica da teoria hegemônica, por estar em consonância com movimentos globais como o *Post-Autistic Economics*, a *Post-Crash Economics Society*, o *Rethinking Economics* e o *Institute for New Economic Thinking*. Estes movimentos possuem o objetivo de não só manifestar

repúdio à teoria dominante (pelo seu baixo poder explicativo diante de crises), bem como renovar o pensamento econômico de maneira eclética, plural, interdisciplinar e que atenda aos problemas hodiernos da sociedade.

Posto isto, o trabalho se estrutura em quatro momentos, além desta introdução. Primeiramente, tem-se a discussão do referencial teórico. Assim, mostra-se de que maneira a *Escola de Frankfurt* teoriza o mundo, discutindo-se pontos fundamentais de sua abordagem, como a contraposição entre teoria tradicional e teoria crítica e a sua análise da sociedade pós-moderna capitalista a partir do conceito de “Indústria Cultural”. O segundo momento é dedicado à exposição do quadro atual vivido pelo ensino da Economia, de modo a evidenciar a franca predominância de matérias que instrumentalizam a razão. Desta maneira, compara-se à experiência brasileira e a experiência portuguesa, evidenciando-se as diferenças e similaridades nos planos de estudo e de que maneira elas se assemelham na priorização às matérias dedicadas à formação teórico-quantitativas. Faz-se a análise quantitativa da distribuição das matérias em quatro categorias, seguindo a metodologia do MEC: Formação Geral, Formação Histórica, Formação Teórico-Quantitativa e Formação Teórico-Prática. Em seguida, apresentam-se os limites da análise, bem como os movimentos globais anti-hegemônicos, que nasceram no começo do século XXI na Europa. Por fim, têm-se as considerações finais em relação ao trabalho apresentado.

2. MARCO TEÓRICO

Entender de que maneira o ensino da Economia se dá no Brasil diante da homogeneização global dos planos de estudo, e de que modo ele apresenta falhas estruturais, demanda uma visão sistemática que possa integrar tanto aspectos organizacionais e institucionais (micro), quanto uma análise ampla do processo pós-moderno de organização do capitalismo e o papel da educação nesse contexto (macro). Portanto, a investigação se apoia, fundamentalmente, no arcabouço teórico da *Escola de Frankfurt*, uma vez que ela se propôs entender a sociedade diante da dinâmica analítica pautada na exposição da teoria crítica da sociedade.

Trata-se de uma revisão e uma análise crítica de obras importantes para o pensamento ocidental, das quais se destacam: *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO & HORKHEIMER, 1947) e *Teoria Crítica* (HORKHEIMER, 1968). Nesta toada, obras de estudiosos brasileiros, que condensam o pensamento crítico de cunho emancipatório, compuseram o arcabouço da análise. Vale ressaltar a obra de Bárbara FREITAG, *A Teoria Crítica: ontem e hoje* (2004) e o livro organizado por Marcos Nobre, denominado *Curso livre de Teoria Crítica* (2009).

Para tratar do ensino da Economia no Brasil, tem-se como referência base a obra de Nivalde José de CASTRO, *O processo de profissionalização do Economista no Brasil* (1991). Como o trabalho consiste, de fato, em analisar a situação vivida pelo ensino de Economia no Brasil hodiernamente, foram usadas fontes secundárias, como dados oficiais do ministério da educação bem como do congresso nacional. Para o caso português, tem-se como fonte principal o trabalho, *A evolução histórica do ensino das Ciências Económicas em Portugal*, de Antonio Farinha PORTELA. Usa-se também a contribuição de Carlos BASTIEN, *A divisão histórica do pensamento económico português em períodos*. Por fim, faz-se uso das fontes oficiais do Estado Português através da Direcção-Geral de Ensino Superior (DGES), da plataforma PORDATA e do portal online de cada instituição de ensino presente no trabalho.

Para tratar da questão metodológica, usar-se-á o livro “Metodologia científica em ciências sociais” (DEMO, 1995), por se tratar de uma análise que inclusive tem por abordagem a metodologia dialética-histórico-estrutural da Escola de Frankfurt.

2.1 A ESCOLA DE FRANKFURT

Atualmente, o que se conhece como *Escola de Frankfurt* é a reunião de intelectuais, de diversos campos de investigação, realizada com o objetivo de se fazer um diagnóstico do capitalismo tardio e suas adaptações. Foi iniciada com a criação do *Institut fuer Sozialforschung*, em 1923, em Frankfurt. A ideia de criar um grupo de teorização do movimento operário emanou de uma reunião entre alguns marxistas como Friedrich POLLOCK, George LUKÁCS, Karl KORSCH, além de Felix WEIL, o fundador e financiador do Instituto de Pesquisa. Embora o Instituto estivesse ligado à Universidade de Frankfurt, o mesmo mantinha autonomia acadêmica e financeira, além de possuir sede própria, o que criava um cenário extremamente favorável à pesquisa e à reflexão filosófica (FREITAG, 2004, p.10). O grupo tinha, claramente, uma linha de análise sobre o capitalismo sob a ótica marxista. Neste sentido, se deve ressaltar que o estudo da superestrutura era priorizado.

Muitas foram as motivações para o surgimento desse grupo de pesquisa. Entretanto, se deve dizer que o principal objetivo era visualizar quais eram as novas, características do “capitalismo tardio” e, especialmente, tentar aquietar questões que se mostravam pertinentes, tais quais: por que não havia acontecido até então a revolução proletária que Marx sublinhou em seus manuscritos? Por que um sistema que fora denunciado como antagônico e que carregava consigo as próprias condições de destruição e superação, não apresentou uma crise terminal? Quais eram as características de adaptação que o capitalismo desenvolvera para se manter “vivo”? As respostas às indagações pertinentes como essas puderam ser construídas através de um afastamento dos teóricos marxistas ortodoxos, que em sua maioria estavam a militar em movimentos partidários, quando não estavam a fazer parte da tentativa socialista do leste europeu.

Nesse momento, os teóricos frankfurtianos desejavam realizar acusações às situações explicitadas pelo capitalismo contemporâneo, mas, sobretudo, estavam dedicados a abrirem possibilidades de análise seguindo uma lógica dialética histórico-estrutural. Como precisamente afirmou Pedro DEMO (1995, p.94), é uma análise que eleva a um mesmo patamar condições objetivas, que são aquelas dadas externamente ao homem, como fenômenos naturais, divisão de gênero, limitações físicas e, na mesma alçada, condições subjetivas que dependem das ações

humanas, como fazer suas histórias e condicionar a vida à produção, por exemplo. Portanto, parte-se do princípio de que a realidade natural seria determinada pela objetividade rígida de leis que independem da vontade humana e a realidade social, por sua vez, seria condicionada pela subjetividade da ação humana.

Pode-se afirmar que a participação do teórico Max HORKHEIMER foi fundamental para o desenvolvimento pleno das atividades. Como documentou Barbara FREITAG, em a “A Teoria Crítica: ontem e hoje” (2004, p.11), a nomeação de HORKHEIMER para a direção do Instituto em 1930, transformou o lugar em um verdadeiro centro de pesquisa, preocupado com uma análise crítica do capitalismo moderno e que privilegiava claramente a superestrutura. A partir deste momento, os trabalhos passaram a ser organizados na chamada *Zeitschrift fuer Sozialforschung* (Revista de Pesquisa Social), pelo próprio diretor, tendo sua primeira edição no ano 1932 e sua última no ano de 1941.

A excelente formação filosófica de Horkheimer contribuiu para a composição do quadro de intelectuais, dos quais muitos eram judeus, que se formou em torno do Instituto. Destacam-se POLLOCK, WITTFOGEL, FROMM, GUMPERZ, ADORNO, MARCUSE. Adiante, o genial BENJAMIN também se filiou ao Instituto, porém, isto foi somente no período de emigração diante da perseguição nazista. Essa emigração já era prevista pelos intelectuais dado o progresso do pensamento antisemita e a ascensão nazista na Alemanha. Assim, foram criadas filiais em Genebra, Londres e Paris. Deste modo, em 1933, se decretou o fechamento do Instituto em Frankfurt, devido à atividade claramente “hostil” ao Estado vigente. O acervo, que contava com mais de sessenta mil livros, foi confiscado. (FREITAG 2004, p.13)

No ano de 1934, HORKHEIMER negociou a transferência do Instituto para Nova Iorque. Com isso, o Instituto passou a ser denominado *International Institute of Social Research*, tendo ligação com a Universidade de *Columbia*. Nessa época, o Instituto concedeu mais de cinquenta bolsas de estudo e pesquisa a intelectuais judeus que foram perseguidos pelo regime nazista, graças ao infindável financiamento provindo do pai de Felix WEIL, um alemão emigrado para a Argentina no final do século XIX, que especulando e exportando grãos, pode financiar os estudos do filho e as atividades do Instituto de pesquisa. (Ibidem, p.16)

Em suma, depois de uma mudança para a Califórnia em 1940 e da trágica morte de Benjamin na fronteira com a Espanha, em 1943, esse período de

emigração pode ser classificado como crucial para a produção de Teoria Crítica no século XX. Destacam-se, desde já, os ensaios que compuseram “*A Dialética do Esclarecimento*” (1947), de Adorno e Horkheimer, e “*A teoria tradicional e crítica*” (1937), de Horkheimer. Essas passagens são pedras angulares para a estrutura teórica dessa escola de pensamento, que de maneira alguma elevou à análise economicista da sociedade contemporânea, mas sim, contou com uma abordagem multidisciplinar para elaborar um diagnóstico sob diversas óticas, da forma de organização da sociedade contemporânea voltada à produção e suas peculiaridades. (Ibidem, p.17)

Já em 1946, Horkheimer recebeu o convite de retornar a Alemanha, porém, somente em 1950, essa mudança foi concretizada. Adorno e Horkheimer obtiveram cadeiras no Departamento de Filosofia da Universidade Johann Wolfgang Goethe, assim, lecionaram e pesquisaram juntos até 1969. Contudo, já no ano de 1967, Adorno foi nomeado diretor do Instituto de Pesquisa Social, devido à aposentadoria de Horkheimer. Pode-se perceber que o grupo de pesquisa que era repleto de teóricos, estava reduzido à figura de seus dois expoentes. (Ibidem, p.21-22)

Na década de 60, os jovens intelectuais Alfred SCHMIDT e Jüergen HABERMAS trataram de dar fôlego à Escola, que estava ameaçada pela eminência de se perder no tempo e no negativismo marcante das obras, sobretudo, de Adorno. O segundo é considerado o grande sucessor dos teóricos da primeira geração. Ele realizou uma série de trabalhos, dos quais cabe destacar os manuscritos que tratam de problemas de legitimação do Estado moderno (*Wissenschaft und Technik als Ideologie*, 1968, *Legitimationsprobleme des Spätkapitalismus*, 1972) e a elaboração de uma teoria da ação comunicativa (*Theorie des Kommunikativen Handelns*, 1981-1984, 3 vols., *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln*, 1983). (Ibidem, p. 28-29)

Estas obras exemplificam a tentativa de Habermas de preservar o viés crítico dos primeiros teóricos, tendo como objetivo superá-los, reformulando e inovando no campo teórico. Isto evidencia o caráter de continua transformação que a Teoria Crítica se propõe realizar. O pensamento deve estar em constante evolução, se mantendo a linha mestra de raciocínio, porém, evidenciando limites de antigos autores e a tentativa de superação de discursos. Deve-se alertar, no entanto, que todas as atividades intelectuais do Instituto, desde os primórdios da década de 1930,

até os dias atuais, têm um fio que conduz e liga todo um pensamento: a tentativa de emancipação do ser humano, a não conformidade com o sistema hodierno, a tentativa de dar luz à razão crítica através da negação ao positivismo, de desmistificar os entraves de uma organização voltada à produção, que mecaniza tudo e oprime cada vez mais a autodeterminação dos agentes sociais. (Ibidem)

Para finalizar essa passagem, é preciso reforçar o questionamento: por que essa escola está à margem da academia, mesmo tendo contribuído incessantemente para o entendimento do capitalismo em sua totalidade? Ora, seria por interesse de que a grande massa de estudantes não tivesse contato com pensamentos que podem levar à manifestação da razão crítica? Ou seria por mera escolha dos deuses da Economia? Talvez não haja uma resposta tranquila. Contudo, se pode afirmar que, de fato, há um descaso muito evidente com o pensamento que tem em Marx seu primeiro fôlego. O fato é que muitos docentes tanto da ortodoxia neoclássica, quanto da ortodoxia marxista, não conhecem esse movimento e, além disso, possuem uma visão pré-concebida sobre o tema. Uns praguejam que não faz sentido pensar em uma teoria que não seja rígida, que a luta de classes não existe e que, ademais, esse tipo de pensamento não influenciou o pensamento econômico. Semelhantes a estes, alguns teóricos da ortodoxia marxista rechaçam toda e qualquer complementação da teorização de Marx, alegam ainda, que as mudanças superestruturais ocorridas não são relevantes, que o capitalismo é o mesmo em sua essência e que o fim deste sistema virá, inevitavelmente, pela revolução proletária.

Embora poucos tentem realizar uma crítica formal a esse pensamento, a grande maioria de intelectuais brasileiros se limita a realizar críticas nos corredores da universidade. Enfim, a Teoria Crítica continua viva e, embora conte com poucos grupos de estudo no Brasil, como os da UNIMEP, da UFSCAR, da UFSC, da UFES e da UNICAMP, estes possuem uma intensa produção entre teses, dissertações, monografias ou artigos científicos, contando, inclusive, com o apoio do CNPQ.

2.2 TEORIA TRADICIONAL E TEORIA CRÍTICA

A negação das condições que o capitalismo coloca à razão humana é marcante nas obras dos teóricos frankfurtianos. Nesse sentido, Max Horkheimer elaborou uma severa crítica ao modo como a ciência, que tem na concepção de René DESCARTES sua linha mestra, teoriza a realidade. Deste modo, no ano de 1937, o célebre autor da primeira geração da dita *Escola de Frankfurt*, colocou, lado a lado, o pensamento cartesiano e o marxista, denunciando o primeiro pelo caráter sistêmico e conservador, ao passo que apontou no segundo uma feição humanística e emancipatória. (FREITAG, 2004, p.36)

Neste ensaio, como assinalou Barbara Freitag, ao confrontar o pensamento de Descartes e Marx, Horkheimer não estava querendo invalidar um em favor do outro e sim, desejava confrontar uma estrutura lógica, o objetivo e finalidade de ambos, para evidenciar o relacionamento entre as duas vertentes de pensamento (Ibidem, p. 38).

A teoria tradicional, segundo Horkheimer, contemplaria desde o pensamento de René Descartes à filosofia e ciências modernas. Essa teoria seria guiada pela inequívoca tentativa de se criar conceitos universais. Para tanto, esse teóricos respeitariam algumas regras gerais para elaborarem suas sentenças: inicialmente usariam o método dedutivo para investigar e, em um momento seguinte, a indução para obterem conclusões; respeitariam o princípio da identidade e da não contradição; seguiriam uma hierarquia entre sentenças e fatos empíricos, de forma semelhante às ciências naturais. Logo, todas as conclusões deveriam se tornar casos particulares. Nesse caso, não existiriam diferenças temporais na unidade deste sistema e, portanto, o fato da história estar em constante curso, de terem ocorrido tanto transformação das instituições, quanto mudanças no próprio homem, não são pertinentes a esse método. Este é neutro, destituído de historicidade, aplicável a qualquer momento e lugar, puro e finito. (FREITAG, 2004, p.36-38)

Em contraste, a teoria crítica se caracterizaria por englobar a dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos e da organização em sociedade. Em um primeiro instante, se trabalha com determinações abstratas. Então, quando se trata de análises acerca da sociedade burguesa contemporânea, se deve partir da concepção de que essa sociedade tem em uma relação econômica, a troca, seu espírito e finalidade. Desta forma, os conceitos que permeiam a obra “*O Capital*”, de

MARX e ENGELS, como *valor, mercadoria, acumulação, trabalho e luta de classes*, por exemplo, podem ser considerados os pilares de toda e qualquer análise de quem se propõe a fazer teoria crítica (Ibidem, p. 39). Entretanto, que fique claro: o fato de se terem conceitos essenciais em todas as análises dos teóricos não tradicionais, não implica em alguma semelhança ao método tradicional, afinal, como pontuou Horkheimer:

Pero la teoría no se agota en relacionar con la realidad los conceptos hipotéticos. Adiante: La teoría crítica de la sociedad parte, pues, de una idea del intercambio mercantil simple determinada por conceptos relativamente generales; bajo el supuesto de la totalidad del saber disponible, de la admisión de material tomado de investigaciones propias y extrañas, se muestra entonces cómo la economía mercantil, dentro de la cambiante condición de hombres y cosas ya dada —y cambiante por la influencia de esa misma economía—, debe conducir necesariamente a la agudización de los antagonismos sociales —agudización que en el momento histórico actual lleva a guerras y revoluciones— sin que sus propios principios, expuestos por la economía política como disciplina especializada, sufran transgresión alguna. (HORKHEIMER, 2003. p. 255-56)

Como bem argumentou Pedro DEMO:

“A realidade concreta é sempre uma totalidade dinâmica de múltiplos condicionamentos, onde a polarização dentro do todo lhe é constitutiva. Por isso, indivíduo em si não é realidade social, porque é gerado em sociedade, educado em sociedade, socializado em sociedade. Isolar é artifício ou patologia. É possível, por artifício metodológico, isolar um componente, para vê-lo em si, desde que não se perca a perspectiva de que “o todo é maior que a soma das partes” (POULANTZAS, 1968, 127-58, apud DEMO et al., 1995, p. 93)

A diferença entre as duas concepções fica evidente: uma preconiza o respeito às regras da lógica formal, ao princípio da identidade e não-contradição, ao procedimento dedutivo ou indutivo e tem o campo delimitado. A outra, por sua vez, é concebida através do entendimento de que libertar a humanidade do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência, é a sua finalidade. Vale dizer, claramente preserva o ideal iluminista de usar a razão como meio para a libertação, autonomia e autodeterminação dos indivíduos

Para dar fim ao argumento, é preciso deixar bem evidente que para a teoria tradicional, sujeito e objeto não estão relacionados. Assim, para o teórico tradicional não é relevante o processo histórico-social, o que o deixa com uma visão deturpada da sua atividade científica, de sua função social e da realidade. Este, como era de se esperar, prega uma neutralidade valorativa que na verdade se reveste de paralisia diante de uma realidade contraditória. Por sua vez, em um pensamento distinto, está

o teórico crítico. Este, ao seu modo, possui uma relação orgânica com o objeto. Porquanto, sabe identificar que o sujeito do conhecimento é, ao mesmo tempo, sujeito histórico, isto é, condicionado e modelado pela sociedade em que vive. O teórico crítico está preocupado com o redirecionamento do processo histórico em favor de uma ordem social que vise à emancipação humana, à igualdade e à justiça (FREITAG, 2004, p.41-42).

Essa escola de pensamento possui peculiaridades que a posiciona na fronteira do saber, uma vez que ela traz aprimoramentos analíticos que atendem aos problemas contemporâneos. No entanto, a proposta é a de auto superação constante do conhecimento gerado nesse círculo de autores. “Nosso princípio básico sempre foi: pessimismo teórico e otimismo prático” (HORKHEIMER, 1970, p.175, *apud* FREITAG *et. al.*, 2004, p.43).

2.3 A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO E A INDÚSTRIA CULTURAL

A razão, como fica evidente na grande maioria das obras dos autores frankfurtianos, é tratada como a grande problemática e está ao fundo de várias discussões. Nesse sentido, se enfatiza em a “Dialética do Esclarecimento”, que a razão iluminista que conduziria o indivíduo à emancipação, autonomia e autodeterminação, se transforma em uma razão que o reprime e o domina. Adorno e Horkheimer, em 1947, elaboraram mais do que um cenário extremamente pessimista acerca do rumo do pensamento ocidental, eles constataram que o saber produzido pelo Iluminismo conduziu a humanidade à técnica, à ciência moderna que mantém uma relação intolerante com seu objeto. Neste ensaio, eles denunciaram uso da técnica positivista e cunharam o termo *razão instrumental*, que fora proposto na obra clássica de Geörgy LUKÁCS, em “*História e Consciência de Classe*”, de 1923. Essa razão, por sua vez, é alienada e voltada para a reprodução como fim. Como ressaltou Bárbara Freitag:

A essência da dialética do esclarecimento consiste em mostrar como a razão abrangente e humanística, posta a serviço da liberdade e emancipação dos homens, se atrofiou, resultando na razão instrumental. (FREITAG, 2004, p.35).

Sem embargo, a obra traz aos olhos do leitor uma interpretação, que faz dessa passagem, talvez a mais popular do livro. Trata-se do “episódio das sereias”,

que tem na auto restrição de Ulisses sua significação maior. De forma sucinta, nessa passagem da obra de Homero, o herói deveria passar por um território tão hostil quanto à morte, porque havia escapado de forma hábil pelo Reino dos Mortos. Entretanto, teria que resistir ao cântico das sereias. Em alto mar, Ulisses diante da eminência de deixar-se seduzir pela magia dos seres mitológicos, ordenou que os demais tripulantes o amarrassem no mastro de seu barco. Assim, o astuto Ulisses pode ouvir ao canto feminino que de magia se transformara em arte. Para tanto, toda a tripulação tivera que entupir os ouvidos com cera e continuar remando, sem ter em mente a dimensão de seus sacrifícios. Na interpretação de Adorno e Horkheimer, Ulisses compartilha da subjetividade burguesa, acreditando ter na racionalidade seu triunfo diante do mito, ele se restringe, porém, não abre mão de apreciar e de ter contato com a beleza da arte. Em contrapartida, a tripulação, na interpretação dos autores, representa o trabalhador na sociedade capitalista. Este deve remar e não se dar ao luxo de lembrar que está abdicando de escutar um canto que entrelaçaria seus ouvidos e o tiraria daquela árdua tarefa que é viver em uma sociedade voltada ao processo de produção. Privar-se da liberdade para que a ordem seja mantida e o todo ainda possa existir, essa é a tarefa do tripulante. Porém, esta tarefa deve ser realizada sem que ele se dê conta de seu martírio.

Ter que abdicar da própria liberdade, ser conduzido a uma rotina de trabalho por quase toda a vida, participar da valorização de capital alheio e ver uma classe gozar das maravilhas da natureza em detrimento da grande maioria, deveras não estava nos planos das pessoas, se essas pudessem escolher antes de caírem na terra. Porém, não se propõe aqui uma análise com tamanha ingenuidade a ponto de pensar que a esmagadora maioria da população estaria sujeita a uma vida de submissão que condiciona a existência humana, necessariamente, ao trabalho para se viver em sociedade, sem um elemento de contenção das massas que transformasse o ser humano em um animal extremamente dócil e passivo diante de uma lógica perturbadora. E, é nesse contexto que se insere a chamada *Indústria Cultural*, termo que marca a vitória da razão instrumental e da técnica com o objetivo de se ter uma autoconservação do sistema vigente. Esse conceito de maneira alguma deve ser confundido com cultura de massa ou popular, porque, afinal de contas, não se trata de algo que emana do povo e sim, de um mecanismo da sociedade capitalista que, tão cruel quanto matar dois coelhos com uma cajadada só, fortalece a alienação da massa proletária e ainda por cima, auxilia os que

transformaram a cultura em enorme mercado com seus processos de valorização de capital.

Nos séculos em que se iniciavam as atividades industriais, era comum entre a cultura burguesa enfatizar uma suposta subjetividade do conflito material-espiritual, pregar a dignidade da pobreza e dar luz à interioridade dos sentimentos do homem. Para tanto, promessas de riquezas materiais estavam sempre ligadas ao tempo futuro, um momento posterior à passagem na terra. Como se percebe, essas promessas tinham o claro objetivo de manter a massa destituída dos meios de produção, afastada dos bens materiais, do bem-estar e, inclusive, das obras de manifestações culturais como a música, escultura e pintura. Como afirmou Barbara Freitag:

A separação da sociedade burguesa em dois mundos – o da reprodução material da vida (civilização) e mundo espiritual das ideias, da arte, dos sentimentos, etc. (cultura) – permitiu a essa sociedade justificar a exploração e alienação que a grande maioria sofria nas linhas de montagem e de produção, na administração burocratizada, e no cotidiano miserável. (Ibidem, p. 69)

Entretanto, essa lógica de contradição ajudou a aumentar a insatisfação da massa, o que instigou a elite a reformular gradativamente o processo de produção. Para tanto, o Estado e as empresas capitalistas trataram de englobar à produção bens culturais e, assim, transformando-os em mercadoria, a felicidade que antes viria em um momento posterior e era restrita a uma elite, estaria a disposição a partir do momento que fosse consumido o bem, que de cultural passa a ser da massa. Esse processo de transfiguração da “aura” presente na obra de arte, em mercadoria passível de ser consumida pela massa foi proporcionado graças à transformação tecnológico-industrial, que permitiu a reprodução em série tanto de obras de arte e musicais, quanto o surgimento do cinema. No entanto, não houve uma democratização dos bens que eram restritos à elite, e sim, uma conversão da cultura em mercadoria. Desta forma, ela se caracteriza por ter valor de troca (para o produtor) e valor de uso (para o consumidor). (BENJAMIN, 1935-36, p.173. *apud* FREITAG *et al.*, p.74)

Sem embargo, se pode afirmar que a indústria cultural possui duas funções bem definidas: de certa forma ela surge pra diversificar a produção capitalista. Entretanto, a função maior dessa indústria é de caráter social. Trata-se do preenchimento da lacuna, que dantes estava a cargo da cultura burguesa de

alienação, que pregava um desapego à materialidade, uma situação de impotência perante um sistema que tinha no trabalho sua necessidade maior, o sentimento de que viver é dor, discursos bem típicos de cultos religiosos. Além disso, essa indústria vem para compor o vazio, de uma vida miserável, deixado pelo modo de produção capitalista. O objetivo era, e ainda é ocupar a atenção do trabalhador, controlá-lo e dominá-lo desde a saída do trabalho até a sua volta no dia seguinte. Com isso, os trabalhadores se tornaram cada vez mais dóceis e dominados. Além disto, a esperança de ser feliz não seria concretizada somente no futuro, como prometiam subjetivamente as obras de arte, seria no exato momento que consumissem a mercadoria provinda da indústria cultural. Toda e qualquer manifestação da razão crítica dos agentes, estaria cada vez mais submersa em uma infinidade de programas televisivos, filmes, músicas, formadores de opinião. Pode-se usar como exemplo, para evidenciar a magnitude da arma que os meios de comunicação podem se tornar, o uso incessante pela propaganda nazista. Inclusive, os autores frankfurtianos presenciaram a ascensão do Terceiro Reich e sofreram o trauma da perseguição antissemita, o que foi fator preponderante para tratarem deste tema que se faz corpo da *Dialética do Esclarecimento*, no capítulo “Elementos do Antissemitismo”, o último do livro.

Portanto, se pode até certo ponto atribuir à análise dos teóricos alemães, acerca da ascensão da indústria cultural, um inevitável encantamento com progresso técnico capitalista. Entretanto, não se pode deixar de testemunhar que, efetivamente, a análise foi sem sombra de dúvidas, genial. A partir deste ponto, se percebe que a classe hegemônica na sociedade capitalista não só gostou da ideia de progredir tecnicamente e usar da propaganda para se desfazer das mercadorias produzidas, como também, atinge na atualidade seu auge nesta prática. Com o uso exorbitante da publicidade, que se caracteriza pelo uso irrestrito de termos apelativos, invocando o consumo como a coisa mais importante da vida, as gerações presentes e pretéritas sofrem uma espécie de lavagem cerebral.

3. O ENSINO DA ECONOMIA

Esta etapa do trabalho é destinada a entender de que maneira o ensino da Economia pode estar inserido no processo da “Indústria Cultural” e de que maneira a racionalidade instrumental, conceito caro aos filósofos alemães, se manifesta nos planos curriculares. Assim, faz-se a comparação entre a experiência brasileira e a portuguesa para que se possa visualizar a composição orgânica dos cursos em termos quantitativos, na sequência.

Entender o ensino da Economia frente ao processo de padronização cultural é uma tarefa árdua. Primeiro, porque muito embora a tendência seja criar um ciclo de reprodutibilidade técnica de preceitos ditos consolidados, aprisionando a razão crítica dos estudantes, o espaço para rompimento da corrente hegemônica existe (por menor que seja). Segundo, como identificou Alexandre Possidente TAVEIRA, de forma perspicaz, em sua resenha sobre a *Dialética do Esclarecimento*, publicada nos “Primeiros Ensaios Econômicos” do Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal do Paraná (UFPR):

[...] Desde Adam Smith a economia procura explicar fenômenos sociais com a pretensa rigorosidade de uma ciência natural, uma finalidade que só poderia resultar no paradoxal estado em que se encontra a economia hoje: a naturalização da própria ciência que tenta sustentar teoricamente aquilo que os homens de negócio fazem, sem recorrer a ela, como sendo natural e eterno. Hoje, a ciência econômica tenta provar sua própria inutilidade. (2010, p.75)

3.1 A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

3.1.1 Um breve histórico

O ensino da Economia no Brasil tem suas origens com a vinda da família real no ano de 1808. Assim, a necessidade de se estudar assuntos relacionados ao comércio é tida como o primeiro fôlego deste curso que passaria por drásticas transformações até chegar ao que conhecemos hoje como curso de Ciências Econômicas, ou simplesmente Economia. Conforme descreveu Nivalde José de CASTRO, o ensino da Economia no Brasil surgiu da necessidade de se modernizar a estrutura de comércio no país. Assim, teria sido Visconde de CAIRU não só o

primeiro Economista do país, como também o primeiro professor de uma cadeira de comércio. Teria, não fosse sua promoção ao emprego de deputado do Superior Tribunal a Junta do Comércio, que o impediu de lecionar na cadeira de Aula Pública, oferecida por Dom João VI ao salário de 400 mil réis no ano de 1809 (CASTRO, 2001, p.71 *apud* SOUZA *et al.*, 2006, p.377-83). Seja como for, é notória a contribuição de Cairu para desenvolvimento do comércio brasileiro, sobretudo no episódio de abertura dos portos que, segundo vários historiadores, seria ideia de sua autoria.

Portanto, tem-se claro que as aulas de comércio da corte foram uma espécie de sopro para o ensino da Economia. Porém, a primeira manifestação efetiva do ensino da Economia no Brasil foi em 1820, com a incorporação da cadeira de Economia Política no curso de Direito (*Ibidem*). Conforme afirmou Nali de Jesus de SOUZA:

Há uma lacuna sobre o que aconteceu às “Aulas de Comércio” entre 1809 e 1833; nas províncias o ensino de comércio tinha pouca expressão. No Rio de Janeiro, as aulas de comércio duravam três anos; no primeiro ano, ensinava-se aritmética, geometria e álgebra; no segundo ano em diante, ministrava-se contabilidade, escrituração mercantil e geografia; para a admissão, exigia-se apenas leitura, escrita e as quatro operações básicas; em 1840, o Ministério da Educação cogitou a inclusão de inglês, francês de gramática portuguesa no exame de ingresso. (2006, p.378)

Depois de alterações com relação à estrutura do curso, em 1856 o Decreto Lei nº 1.763 criou, de fato, o ensino superior de Comércio, culminando com os primeiros diplomados em Ciências Econômicas¹. Essa nova forma do curso trazia aulas de: teoria do valor, produção, salário, renda, moeda, bancos, impostos, comércio exterior, etc. Nesse momento, o curso toma a forma similar à cadeira de Economia Política, presente no curso de Direito. (CASTRO, 2001, p.21, *apud* SOUZA *et al.*, p.379)

A república trouxe alterações no ensino comercial. Em 1905, o presidente Rodrigues Alves criou o Curso Superior de Comércio, no qual se ensinava Ciência Econômica. A ementa passara a ser: geografia comercial; estatística; história do comércio e da indústria; tecnologia industrial e mercantil; direito comercial e marítimo; economia política; ciência política das finanças contabilidade do Estado; direito

¹ Decreto nº. 1763, de 14.05.1856. Dá novos estatutos à aula do comércio da Corte.

internacional; diplomacia; história dos tratados e correspondência diplomática; línguas: alemão, italiano e espanhol; matemática superior; contabilidade mercantil comparada e banco modelo (Ibidem).

Em suma, em 1919, foi criada a primeira Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, com sede no Rio de Janeiro. Em seguida, em 1926, foi reconhecida a condição de graduado², com respectivo diploma, porém, não era concebido o título de Bacharel, que pertencia exclusivamente aos Engenheiros, Médicos e Juristas, os chamados “doutores”.

Finalmente, em 1945, o Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, transforma a antiga Faculdade Nacional de Política e Economia, criada em 1937, na Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, e extingue o curso superior de Administração e Finanças e de Ciências Atuariais. Esse decreto modificou totalmente o currículo e incorporou definitivamente a Ciência Econômica ao sistema universitário brasileiro (PAGNUSSAT, 2009, p.6). A partir daí, o curso passou a ser elaborado por uma comissão formada por Economistas como Eugênio GUDIN, Otávio Gouveia de BULHÕES e Maurice BYÉ. Estes teóricos, que são considerados grandes ícones da escola *neoliberal* no Brasil, realizaram uma série de visitas da qual se destaca a ida à consagrada Universidade de Harvard, que teve influência na elaboração dos planos de estudos³ no país. (Ibidem)

Somente no ano de 1962 a profissão estaria completamente dissociada das do contador e do administrador, mediante parecer do Conselho Federal de Educação. Nesse mesmo parecer, ficou definido que o curso seria realizado em quatro anos e, sua carga horária mínima, veio a ser decidida pelo Ministério da Educação em 1965. Por conseguinte, no ano de 1985, dentre a definição de novas bases curriculares, do perfil desejado pelo estudante, da carga horária e de coisas afins, o que se destaca é a legitimação da participação do Conselho Federal/Regional de Economia na decisão das bases do curso. (Ibidem, p.8)

Desde então, a estrutura do curso não obteve grandes mudanças, exceto pela definição, em 2007, de carga horária para diferentes grupos de matérias, pela

² Decreto nº. 17329, de 28.05.1926. Aprova o regulamento para os estabelecimentos de ensino técnico comercial reconhecido oficialmente pelo governo federal.

³ SCHWARTZMAN, Bomeny e Costa (2000). Registra a Carta de Eugênio Gudin a Capanema, 21 de agosto de 1944. GC 38.09.17, doc. 22, série g.

definição de projeto pedagógico a cargo da instituição de ensino e por tornar obrigatória a elaboração de um trabalho de conclusão de curso.

3.1.2 O curso de Ciências Econômicas no Brasil hodiernamente

O curso é ofertado em instituições públicas e privadas e deve conter, conforme Resolução nº 4/2007 de 13 de julho de 2007, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no máximo, 50% do percentual da carga horária definida pela Instituição de Ensino Superior. A percentagem remanescente de matérias deve se distribuir como exposto adiante. São 10% destinados para a chamada Formação Geral, que no plano das ideias teriam a função de introduzir o aprendiz às Ciências Econômicas, Sociais, Políticas, bem como à Filosofia, Contabilidade, à Administração, ao Direito, à Matemática e Estatística, as chamadas matérias propedêuticas.

Nesse mesmo tom, 10% das matérias servem, aos menos teoricamente, para preencher as lacunas da Formação Histórica do estudante. Nesse sentido, essa parcela seria responsável por formar uma base cultural sólida, um senso crítico apurado e uma capacidade analítica acerca da história do pensamento econômico, da história econômica geral e das peculiaridades inerentes à formação do capitalismo brasileiro e sua contemporaneidade.

O plano também deve conter nada mais, nada menos, que 20% destinados à formação Teórico-Quantitativa do resignado aprendiz. Esse conteúdo, segundo consta na resolução aceita pelo Conselho Nacional de Educação⁴, é direcionado à formação do profissional “propriamente dito”. Assim, nesta quota seriam desenvolvidos estudos avançados em matemática, estatística, econometria, contabilidade social, macroeconomia, microeconomia, economia internacional, economia política, economia do setor público, economia monetária e desenvolvimento socioeconômico.

E, por fim, para fechar o quadro, estão os 10% destinados para que o graduando exerça atividades complementares, como pesquisa, estágio supervisionado e apresente seu trabalho de conclusão de curso.

⁴ Resolução CNE/CES 4/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 2007, Seção 1, p. 22,23.

Pelas novas Diretrizes Curriculares o curso de graduação em Ciências Econômicas deve ensinar, como perfil desejado do formando, “capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e políticas relacionadas com a economia, revelando assimilação e domínio de novas informações, flexibilidade intelectual e adaptabilidade, bem como sólida consciência social”. (BRASIL, 2007, p.22-23)

3.2 A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA

3.2.1 Um breve histórico

O ensino da Ciência Econômica em Portugal é originário da Aula do Comércio, nascida de alvará régio de 19 de Maio de 1759, no tempo do Marquês de POMBAL (PORTELA, [19--], p.787). O curso foi criado para atender a demanda da, então recém-criada, Junta de Comércio. Esse órgão atuou como o organismo de coordenação econômica da época, sob a orientação de Pombal. O texto que estabeleceu as aulas continha as seguintes recomendações:

Porque a falta de arrecadação de livros, redução de dinheiros, de medidas e de pesos, inteligência de câmbios e das mais partes que constituem um perfeito comerciante, tem sido de grande prejuízo ao comércio destes reinos, se deve estabelecer por esta Junta uma aula que [...] se faça presidir um ou dois mestres dos mais peritos que se conhecerem, determinando-lhes ordenados competentes e as obrigações que são próprias de tão importante emprego.

Para que mais facilmente se possam aproveitar da sobredita lição as pessoas destituídas de meios para a sua subsistência, se fará aceitação de vinte assistentes, filhos de homens de negócio, havendo-os, aos quais se contribua com o emolumento que se julgar bastante para animar os que tiverem meios e sustentar os que dele carecem para a sua subsistência; e, para a boa administração da referida Aula, se formarão particulares Estatutos, que se farão públicos. (PORTUGAL, 1759, *apud* PORTELA, [19--] *et al.*, p.788)

Nesse aspecto, o ensino da “Ciência Econômica” em Portugal surgiu da necessidade de se dinamizar e estruturar o setor comercial do império. O trecho a

seguir, retirado do texto de Antonio Farinha PORTELA, mostra como Jácome RATTON⁵, industrial e contemporâneo de Pombal assimilou o início dessa atividade:

Próximo à memorável época do terramoto⁶ é que se viram nascer em Portugal as Companhias de que tenho falado. Mas, o Senhor Rei D. José conheceu bem que era necessário lançar outros fundamentos ao comércio nacional, e estabeleceu a Aula de Comércio, na qual se ensinavam os elementos até então ignorados pela maior parte dos nacionais, que somente praticavam o comércio no interior do reino e suas colónias, e não se conheciam suas firmas nas praças estrangeiras. (RATTON, [1736-1820], in COIMBRA, 1920, p.190).

Entre outras mudanças, pode-se citar, na sequência, a criação em 1803 da “Academia Real da Marinha e Comércio da Cidade do Porto”. Essa nova etapa adicionava ao ensino as cadeiras de matemática, curso de filosofia racional e moral e agricultura. (PORTELA, [19--], p.792). Por conseguinte, e de maneira interessante (por cruzar com a seção anterior), o ensino da Economia se inicia no Brasil em 1809, com o José da Silva LISBOA, o nosso Visconde de CAIRU. Porém, a cadeira de Economia Política precedeu esse acontecimento. Como assinalou PORTELA:

A aula de Economia Política do Rio de Janeiro antecederia estas realizações, criada como foi no ano anterior, por decreto de 23 de Fevereiro de 1808, tendo como primeiro mestre o Economista José da Silva LISBOA (1756-1853). Isto nos mostra que o ensino de Economia Política principou naquele território nacional com considerável antecedência em relação à Metrópole, onde seria inaugurado apenas em 1836, Universidade de Coimbra.

Nesse momento, cabe ressaltar que existe clara distinção entre o que se ensinava na cidade do Porto e em Lisboa do que se ensinava em Coimbra. De acordo com o autor:

O ensino de Coimbra era essencialmente teórico, mas os seus formandos vinham pra Lisboa, e Porto exercitar-se nos grandes problemas económicos do País, a que prestavam o contributo da sua formação. Por sua vez, os que se formavam nas mais modestas Escolas de Lisboa e Porto tinham uma aprendizagem essencialmente prática, que mais tarde, uma vez concluído seus estudos, aplicavam directamente ao meio. Se o ensino de Coimbra pecava por demasiado teórico e desligado muitas vezes das realidades, o ensino de Lisboa e Porto era excessivamente arredo da teoria. De modo que todos eles eram, na verdade insuficientes. (PORTELA, [19--], p. 802)

Em 1912 o ensino de Comércio passa ao nível de “superior”, no então criado Instituto Superior Técnico, que contava com o curso aduaneiro (3 anos), o curso

⁵ Em seu livro de memória, publicado pela Universidade de Coimbra, intitulado “Recordações”. Disponível em: <<https://archive.org/details/recordaesdejacom00ratt>>.

⁶ Trata-se do terremoto ocorrido em Lisboa no ano de 1755, que foi seguido de tsunami, conforme ilustra o trabalho anônimo disponível em: <<http://tinyurl.com/kxgczzs>>.

consular (4 anos) e o curso superior de comércio (5 anos). Por conseguinte, foi no ano de 1930 que se criou o Instituto de Ciências Económicas e Financeiras e, no ano seguinte, se iniciou o curso que contava cadeiras na área Aduaneira; Diplomática e Consular; Financeira; e de Administração comercial. (Ibidem, p.824-25).

Em 1949 há uma modificação importante para o ensino da Economia em Portugal. Assim, criou-se o Curso Superior de Economia com o currículo bem modificado e trazendo a matéria de Econometria pela primeira vez no país. (Ibidem, p.828)

Fica evidente que o ensino da Economia ganhou forma autónoma das demais áreas (comércio, gestão, contabilidade). Entre muitas alterações, os cursos em Portugal se mantiveram no processo de aproximação ao *mainstream* económico. Segundo Carlos BASTIEN (2000, p.162-83), a aceitação da síntese neoclássica ficou evidente dada à predominância de abordagens e de investigações com essas ferramentas em teses de doutoramento.

3.2.2 O curso de Ciências Económicas em Portugal hodiernamente

O curso de Ciências Económicas em Portugal sofreu drásticas alterações no final da década de 1990. O Processo de Bolonha alterou a estrutura curricular dos cursos de quase todos os cursos europeus. Os anos 1970 assinalam os primórdios de um processo de cooperação europeia no ensino superior, que se atinge seu auge no processo de Bolonha, em decorrência do Tratado de Maastricht⁷ estabelecido em 1993, que criou metas de livre movimento de produtos, pessoas, serviços e capital. A Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado português, explica que a ideia do Processo de Bolonha é a de:

[...] salvaguardadas as especificidades nacionais, dever ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida. Em última instância, o Processo de Bolonha irá desembocar numa harmonização

⁷ A respeito do tema, ver, por exemplo, o trabalho de Alice CUNHA, "O Tratado de Maastricht: A Europa e Portugal em Mudança", disponível em: <<http://europe-direct.aveiro.aeva.eu/debatereuropa/images/n6/aliceCunha.pdf>>.

generalizada das estruturas educativas, que asseguram as formações superiores numa Europa de, actualmente, 45 países. Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente. (DGES, 2014)⁸

No novo formato, os cursos se dividiram em três ciclos: a licenciatura, o mestrado e o doutoramento. O primeiro ciclo tem a duração de três anos, o segundo tem dois anos e o terceiro dura três a quatro anos. Existem faculdades que oferecem a modalidade mestrado integrado, que consistem nos dois primeiros ciclos conjuntos.

Desde então, cada faculdade é responsável por estruturar seu plano curricular. O primeiro ciclo corresponde a, no mínimo, 180 créditos (ECTS) e deve ser distribuído semestralmente. Ao longo da primeira década dos anos 2000 houve o processo de adequação dos cursos no território lusitano.

Um fato interessante é que ao se observar a composição dos cursos de economia em Portugal, verifica-se que há, em alguma medida, o entendimento de que matérias de gestão, contabilidade e economia compõe o mesmo campo teórico. Assim, muitas universidades compartilham os cursos com matérias comuns e depois se direccionam ao conhecimento específico de cada área.

A título de exemplo, a figura 1 mostra o plano de estudo atual sugerido pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC):

⁸ A respeito do tema, ver, por exemplo, o conteúdo disponível em < <http://tinyurl.com/mdn4tla> >.

FIGURA 1 - PLANO DE ESTUDOS (2014-2015) FEUC

FEUC Faculdade de Economia
Universidade de Coimbra

U C

40 Aniversário
1973-2013

PROGRAMA DE ESTUDOS DE 1.º CICLO - LICENCIATURA
ECONOMIA

PLANO DE ESTUDOS INDICATIVO (2014-2015)

| Unidades Curriculares | ECTS | Unidades Curriculares | ECTS |
|--------------------------------|------|---|------|
| 1.º ano – 1.º semestre | | 1.º ano – 2.º semestre | |
| Álgebra Linear | 6 | Economia Aplicada | 6 |
| Cálculo I | 6 | Cálculo II | 6 |
| Introdução à Gestão | 6 | Macroeconomia I | 6 |
| Microeconomia I | 6 | Microeconomia II | 6 |
| Introdução às Ciências Sociais | 4 | História Económica | 4 |
| Inglês | 2 | Módulo de Informática I | 2 |
| 2.º ano – 1.º semestre | | 2.º ano – 2.º semestre | |
| Contabilidade Financeira I | 6 | Contabilidade Financeira II | 6 |
| Estatística | 6 | Econometria | 6 |
| Economia Pública | 6 | Economia Monetária e Financeira | 6 |
| Macroeconomia II | 6 | Organização Industrial | 6 |
| Direito Económico | 4 | Economia do Crescimento e Desenvolvimento | 6 |
| Módulo de Informática II | 2 | | |
| 3.º ano – 1.º semestre | | 3.º ano – 2.º semestre | |
| Aplicações de Econometria | 6 | Análise de Investimentos | 6 |
| Economia Internacional | 6 | Política Económica | 6 |
| Opção ou Opção de Menor * | 6 | Seminário de Economia Europeia ou | 6 |
| Opção ou Opção de Menor * | 6 | Seminário de Economia Portuguesa | 6 |
| Opção ou Opção de Menor * | 6 | Opção ou Opção de Menor * | 6 |
| | | Opção ou Opção de Menor * | 6 |

* A escolher de entre a lista de unidades curriculares de opção lecionadas em 2014-2015. A inscrição nestas unidades curriculares está sujeita à aprovação pela coordenação de forma a assegurar a organização adequada do seu percurso.

Fonte: *print screen* da página da FEUC: <http://www.uc.pt/feuc/licenciaturas/documentos/14-15/LE_-_Plano_de_Estudos_14-15.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014

O quadro do ensino da Economia em Portugal se mostra delicado por alguns aspectos. O primeiro é pela drástica redução na carga horária de estudos, que transformou a graduação em economia em licenciatura em Economia. Essa redução se deu pela uniformização decorrente do Processo de Bolonha, mas, veio a calhar no momento complicado que a economia portuguesa passa na última década. O

segundo ponto a se ressaltar é a falta de perspectiva para muitos recém-formados nesse país. Afinal, segundo dados recentes da plataforma oficial PORDATA (2013), 12,6% das pessoas com ensino superior em Portugal estão desempregadas. E esse cenário se agrava quando se verifica que 38,1% são jovens com idade inferior a 25 anos. O último ponto para se relevar acerca do ensino de Portugal na atualidade diz respeito ao seu custo. Em Portugal, há ensino público e privado. No entanto, mesmo no ensino público, o discente deve cumprir anualmente com a chamada “propina”. Assim, esse valor, segundo a rede EURYDICE (2011-2012) oscila entre 630,50 e 999,71 euros anuais. O mesmo relatório apontou que um a cada quatro estudantes recebe bolsa de estudos. Mesmo assim, Portugal se encontra entre os dez países com maiores “propinas” da Europa.

3.3 ANÁLISE QUANTITATIVA COMPARADA

A seção anterior trouxe à tona tanto informações históricas, quanto informações a respeito da composição dos cursos de economia no Brasil e em Portugal. Fica evidente a tentativa de expor uma comparação entre os países. Primeiramente, a formação do curso no Brasil emana de uma relação histórica entre metrópole e colônia. Assim, pode-se dizer que o curso no Brasil surgiu por uma necessidade trazida pelo questionável processo colonizador. A necessidade de intensificação das relações comerciais foi causada pelo deslocamento da capital da metrópole para a colônia (vinda da família real em 1808), algo *sui generis* na história. Portanto, o ensino na colônia foi desenvolvido para atender aos interesses específicos da metrópole.

Este momento do trabalho é dedicado para uma análise comparativa entre os cursos de economia nos dois países na atualidade, muito embora se reconheça suas diferenças cruciais. Primeiramente, o curso no Brasil tem em média uma duração superior a média portuguesa, como visto previamente. Isso faz com que, de certo modo, a comparação possa ser questionada em sua metodologia. Todavia, esse aprofundamento se mostra importante para que se visualize o quadro nos dois países e, a partir daí, levantem-se questões pertinentes ao debate que deriva da proposta de se repensar o ensino da Economia na academia.

O segundo ponto diz respeito à limitação de qualquer análise, seja ela quantitativa ou qualitativa. Assim, reafirma-se que o uso de ferramentas quantitativas de análise é o meio pelo qual se tenta entender algo manifestado na complexa realidade. Portanto, a análise de dados não será usada para ser finita ou neutra, e muito menos legitimadora de discurso moral ou dona da verdade. O que se almeja é entender de que maneira o ensino da Economia manifesta, em seus planos de ensino, tanto no Brasil, quanto em Portugal, o uso da racionalidade instrumental. Além disso, tenta-se entender, a partir da análise comparativa dos dados, os argumentos que motivaram o surgimento de movimentos contra-hegemônicos no norte-ocidental, os quais serão objetos de exposição adiante.

3.3.1 Metodologia

A investigação foi elaborada seguindo uma metodologia própria que fora estabelecida com o objetivo de se possibilitar uma comparação entre o ensino da Economia no Brasil e em Portugal. Deste modo, os objetos analisados foram os planos de estudos de diversos cursos de Economia, ou Ciências Econômicas, nos dois países. O critério utilizado para a escolha dos cursos analisados foi o de *rankings*. Assim, as dez melhores classificadas em cada ranking foram selecionadas. Por óbvio, ressalta-se que a metodologia de cada ranking difere e pode ser colocada em questão. Mas, entende-se como razoável estabelecer este critério para a seleção do objeto, dado que a tentativa de compreensão deve abarcar os mais relevantes cursos em cada região.

Posto isto, para o Brasil, o critério de seleção foi a avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a mando do Ministério da Educação (MEC). O chamado Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia, segundo o MEC, “o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados”⁹.

⁹ A respeito do tema, veja por exemplo, o Portal do INEP disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>.

De todo modo, o resultado disponível mais recente diz respeito ao ano de 2012. Assim, os dez melhores cursos de Economia no país, segundo o ENADE, constam na Tabela 1:

TABELA 1 - OS 10 MELHORES CURSOS DE ECONOMIA NO ENADE - 2012

| Instituição | Categoria Administrativa | Município do Curso | Estado | Número de Cursos na Unidade | Conceito Enade (Contínuo) | Conceito Enade (Faixa) |
|---|--------------------------|--------------------|--------|-----------------------------|---------------------------|------------------------|
| ESCOLA DE ECONOMIA DE SÃO PAULO | PRIVADA | SÃO PAULO | SP | 1 | 5 | 5 |
| FACULDADE IBMEC | PRIVADA | BELO HORIZONTE | MG | 1 | 4,97 | 5 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS | PÚBLICA | BELO HORIZONTE | MG | 1 | 4,93 | 5 |
| UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | PÚBLICA | BRASÍLIA | DF | 1 | 4,89 | 5 |
| FACULDADE FUCEPE | PRIVADA | VITÓRIA | ES | 1 | 4,89 | 5 |
| ESCOLA BRASILEIRA DE ECONOMIA E FINANÇAS | PRIVADA | RIO DE JANEIRO | RJ | 1 | 4,38 | 5 |
| FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA | PÚBLICA | FLORIANÓPOLIS | SC | 1 | 4,16 | 5 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS | PÚBLICA | SOROCABA | SP | 1 | 4,12 | 5 |
| FACULDADES INTEGRADAS VIANNA JUNIOR | PRIVADA | JUIZ DE FORA | MG | 1 | 3,91 | 4 |
| UNIVERSIDADE POSITIVO | PRIVADA | CURITIBA | PR | 1 | 3,79 | 4 |
| FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS | PRIVADA | CAMPINAS | SP | 1 | 3,67 | 4 |

Fonte: elaboração própria, 2014

A título de esclarecimento, após várias buscas no site oficial das “Faculdades Integradas Vianna Junior”, não se encontrou indício de haver algum curso de Economia nesta instituição¹⁰. Desta forma, inclui-se a 11ª para que se possam ter os dez cursos melhores classificados na avaliação.

Para Portugal, na falta de conhecimento de algum exame similar ao ENADE, o critério *ranking* utilizado foi o da reconhecida plataforma online “Webometrics”. Segundo ela, as nove melhores universidades em Portugal são, conforme Figura 2:

¹⁰ A respeito do tema, ver, por exemplo, a página da instituição, disponível em: <www.viannajr.edu.br/faculdade>.

FIGURA 2 - RANKING DE UNIVERSIDADES EM PORTUGAL

| Portugal | | | | | | | |
|----------|--------------|--|------|----------------|--------------|----------------|------------------|
| ranking | World Rank ▲ | University | Det. | Presence Rank* | Impact Rank* | Openness Rank* | Excellence Rank* |
| 1 | 125 | Universidade do Porto | W | 69 | 232 | 89 | 243 |
| 2 | 238 | Universidade do Minho | W | 145 | 409 | 61 | 492 |
| 3 | 277 | Universidade de Coimbra | W | 230 | 464 | 200 | 427 |
| 4 | 343 | Universidade Nova de Lisboa | W | 201 | 611 | 206 | 504 |
| 5 | 461 | Universidade de Aveiro | W | 416 | 1234 | 143 | 437 |
| 6 | 932 | Universidade de Évora | W | 1332 | 1810 | 286 | 1325 |
| 7 | 940 | Universidade Católica Portuguesa | W | 685 | 1558 | 552 | 1636 |
| 8 | 1002 | Universidade de Lisboa | W | 874 | 5412 | 650 | 177 |
| 9 | 1051 | Universidade da Madeira | W | 2848 | 707 | 1771 | 1805 |

Fonte: print screen da página <http://www.webometrics.info/en/Europe/Portugal>. Acesso: 17/10/2014.

A falta de uma universidade portuguesa foi proposital. Afinal, foi definida a retirada da décima colocada, que seria a “Universidade da Beira Interior”, para a inclusão da “Universidade Católica do Porto”. A mudança visa comparar duas escolas tradicionais, que situadas nas maiores cidades portuguesas, carregam no nome da religião dominante no país há séculos. Sendo assim, o *ranking* contém, como o brasileiro, dez instituições.

Após a definição das Instituições a serem analisadas, é preciso explicar ao leitor o que de fato foram objetos de análise. Os objetos foram os planos de estudos dos dez “melhores” cursos de economia das duas nações. Assim, foi realizado o acesso no site oficial de cada instituição para que pudesse encontrar os planos de estudos contendo todas as matérias do curso. Obviamente, não há uniformidade entre as cadeiras ofertadas e carga horária estipulada entre as instituições. Assim, as cadeiras foram classificadas em quatro categorias, seguindo a divisão proposta pelo MEC¹¹ para o curso de Economia. As matérias podem ser destinadas à: (i) Formação Geral; (ii) Formação Histórica; (iii) Formação Teórico-Quantitativa; (iv) Formação Teórico-Prática.

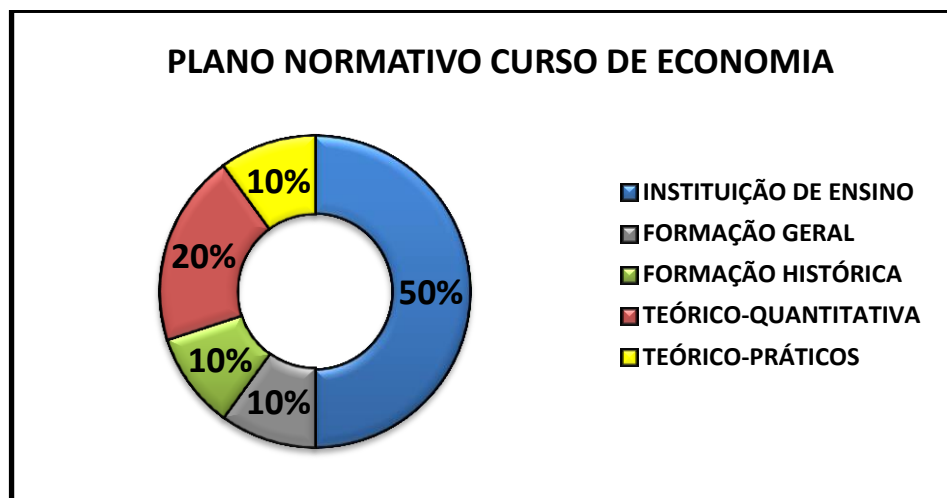
Em seguida, é necessário explicar que para haver a determinada ponderação de cada matéria, ou seja, para ajustar a carga horária e verificar a relevância

¹¹ Mencionada no item 3.3.2.

percentual de cada cadeira para a totalidade do curso, foram somados os créditos ou carga horária de cada matéria (quando disponibilizado pela instituição¹²).

Como explicado anteriormente, para o Brasil o MEC estabelece que os cursos de Economia devem apresentar a composição presente no Gráfico 1. No entanto, a análise foi de todas as matérias disponíveis no plano do curso, sejam elas obrigatórias ou optativas.

GRÁFICO 1 - PLANO NORMATIVO CURSO DE ECONOMIA NO BRASIL



Fonte: elaboração própria, 2014.

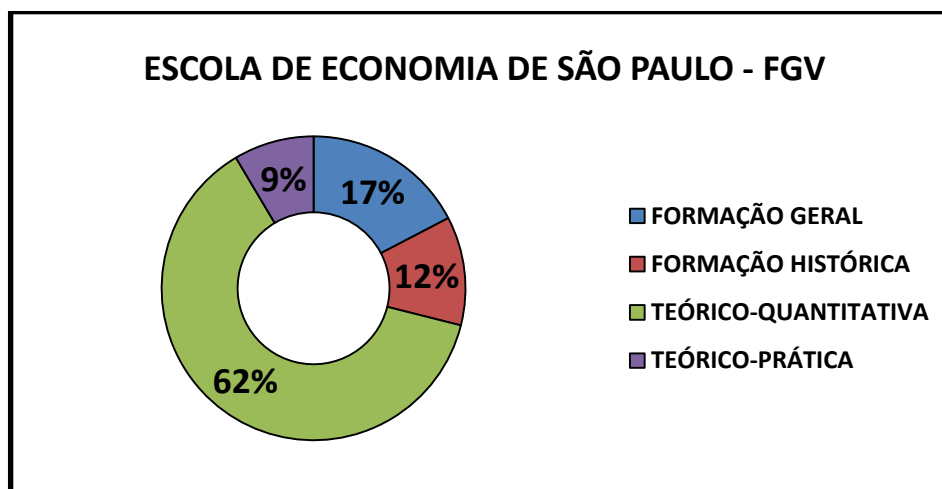
Para Portugal, não há determinação legal acerca dos planos de economia. O que consta é que eles devem seguir o Processo de Bolonha, organizando os cursos de graduação, para eles, licenciaturas, contendo no mínimo 180 créditos ou ECTS.

3.3.2 Demonstração de resultados para o Brasil

Após analisar cada matéria ofertada, ponderá-las com relação à carga horária ou por créditos, os resultados seguem na forma de gráficos e as planilhas utilizadas para a elaboração de cada um seguem em anexos. Os resultados foram obtidos através dos sites das instituições e já são atualizados para o ano de 2015. Eles seguem, portanto, a ordem apresentada na classificação do ENADE-2012.

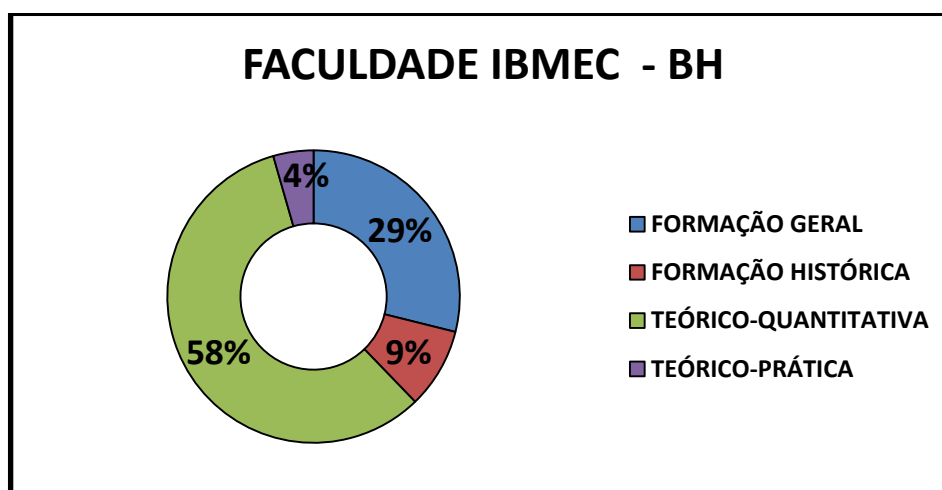
¹² O que não foi o caso para o IBMEC-BH e a UNB.

GRÁFICO 2 - PLANO DE ESTUDOS - FGV DE SÃO PAULO



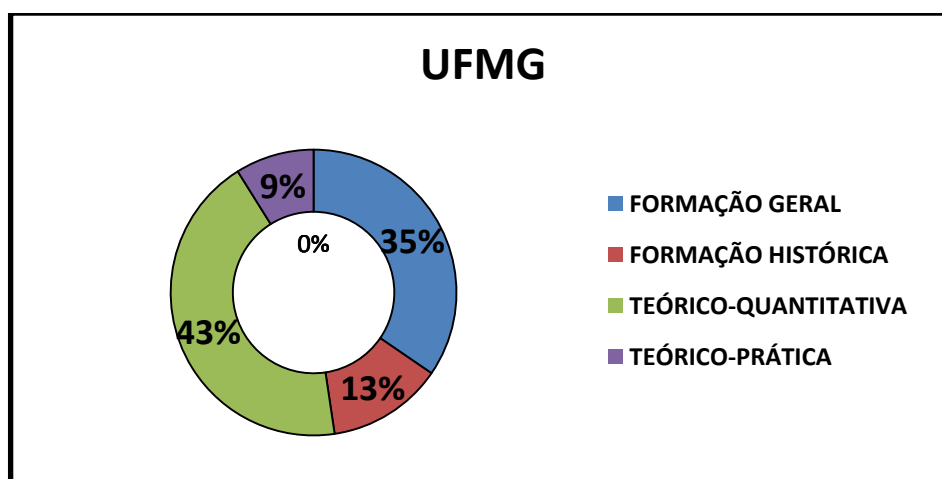
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 3 - PLANO DE ESTUDOS - IBMEC DE BELO HORIZONTE



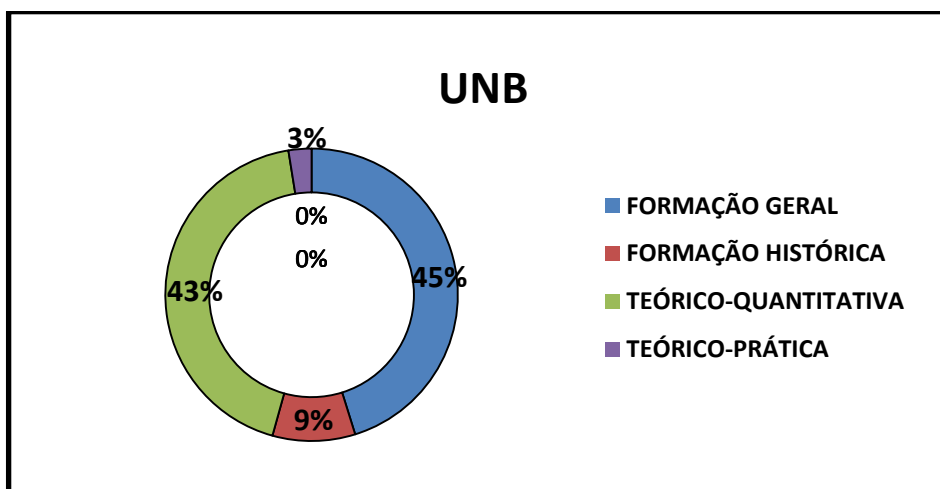
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 4 - PLANO DE ESTUDOS - UFMG



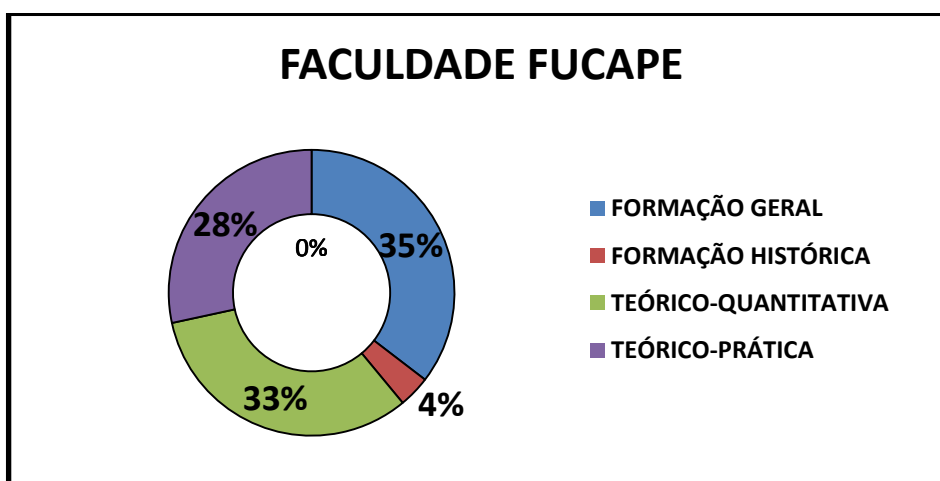
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 5 - PLANO DE ESTUDOS - UNB



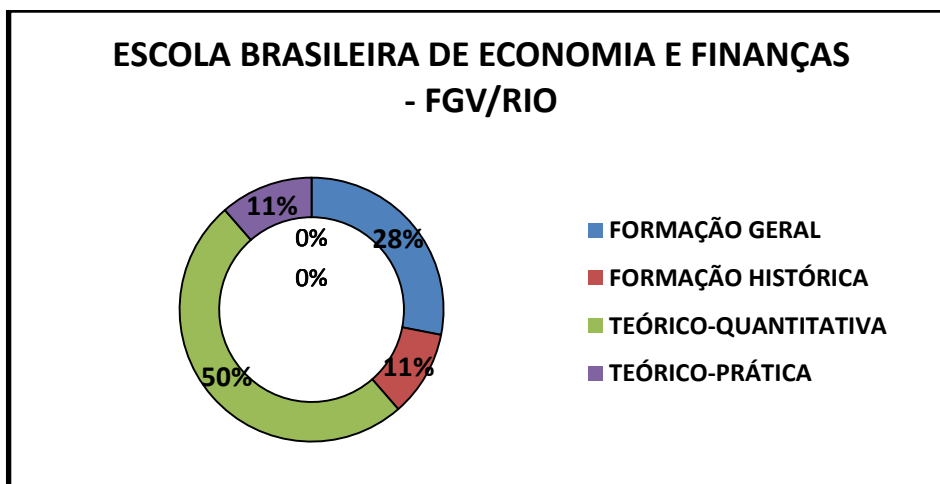
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 6 - PLANO DE ESTUDOS - FUCAPE



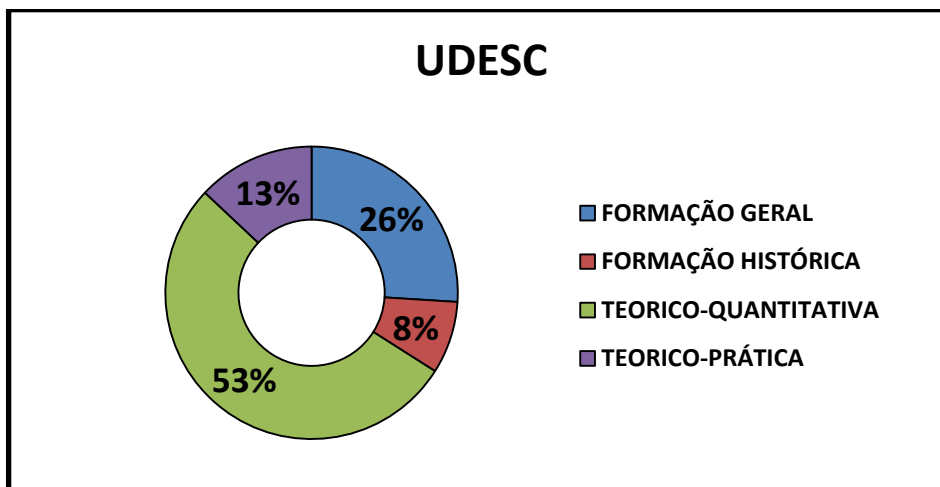
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 7 - PLANO DE ESTUDOS - FGV DO RIO



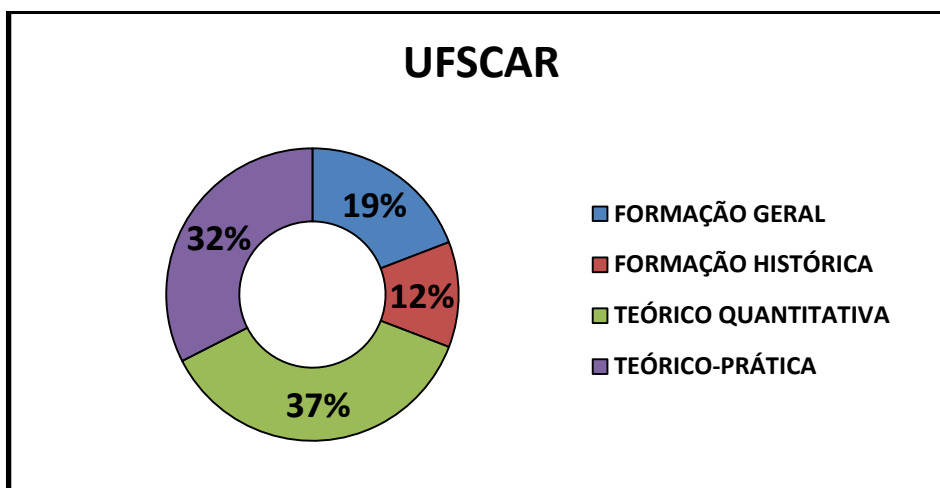
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 8 - PLANO DE ESTUDOS - UDESC



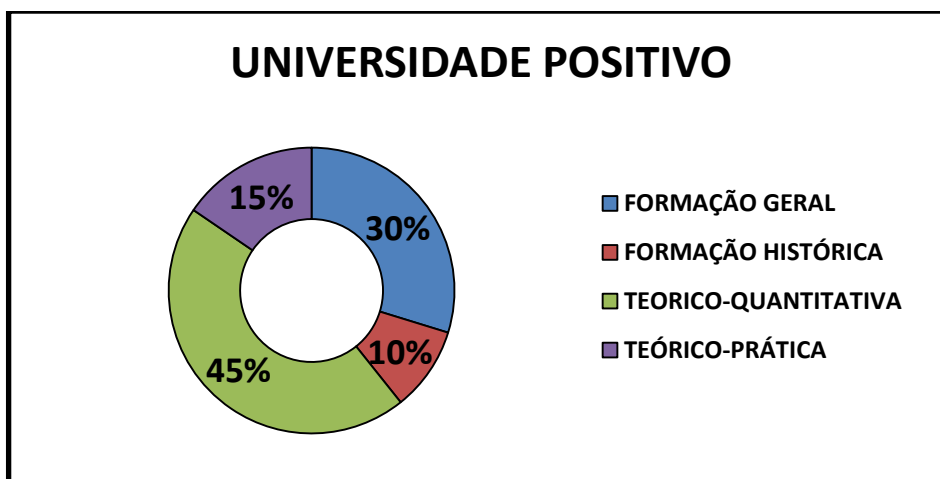
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 9 - PLANO DE ESTUDOS - UFSCAR



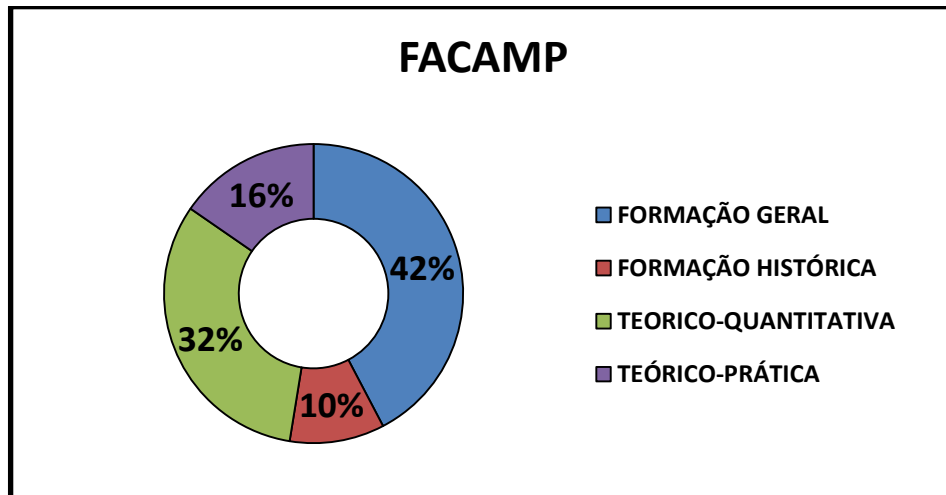
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 10 - PLANO DE ESTUDOS - POSITIVO



Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 11 - PLANO DE ESTUDOS - FACAMP

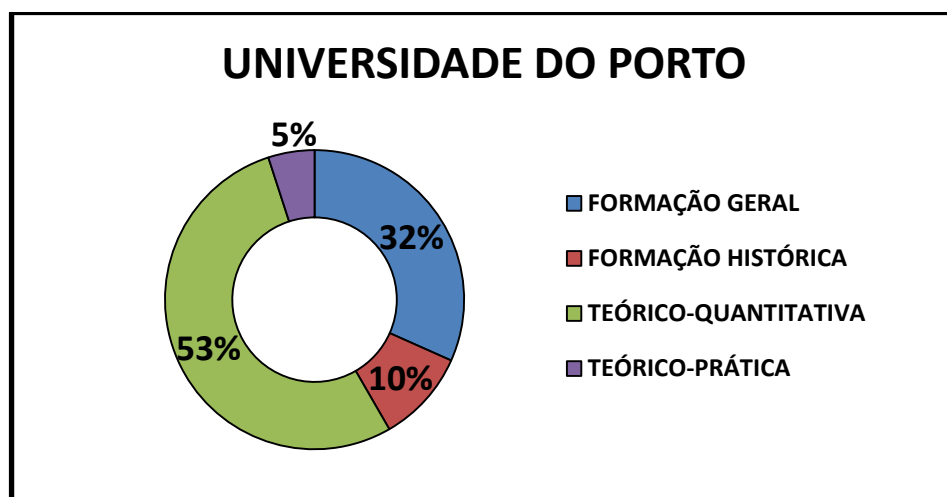


Fonte: elaboração própria, 2014.

3.3.3 Demonstração de resultados para Portugal

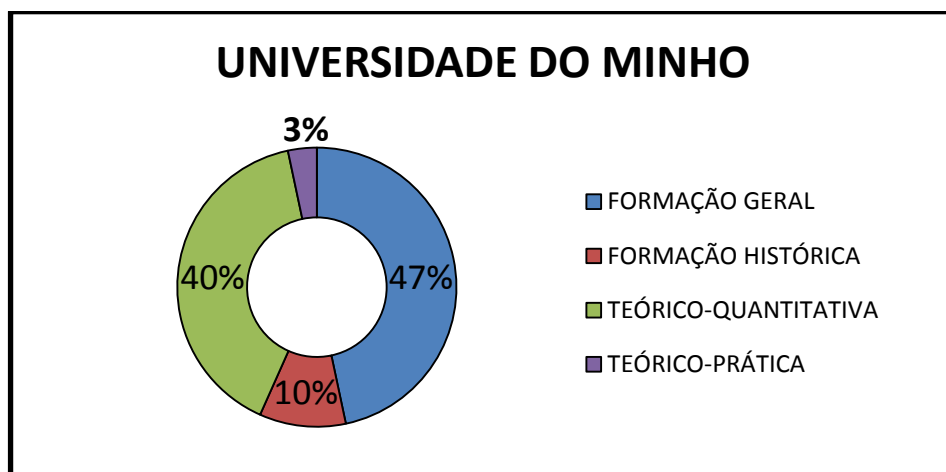
Os resultados foram obtidos através de busca ao site das instituições selecionadas no critério anterior. Analisaram-se todas as matérias disponíveis do plano de estudos, ponderando-se por ECTS. Assim, os resultados, como no caso do Brasil, seguirão na forma de gráficos e suas planilhas em anexo.

GRÁFICO 12 - PLANO DE ESTUDOS – PORTO



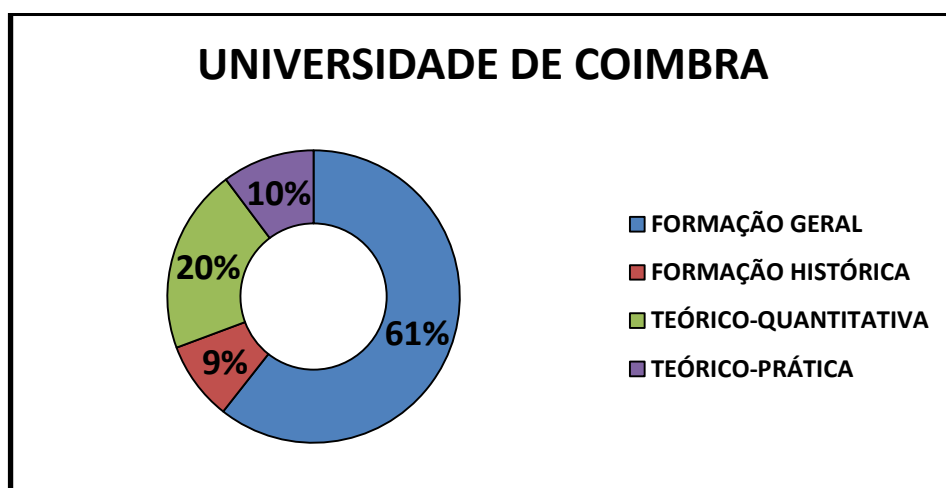
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 13 - PLANO DE ESTUDOS – MINHO



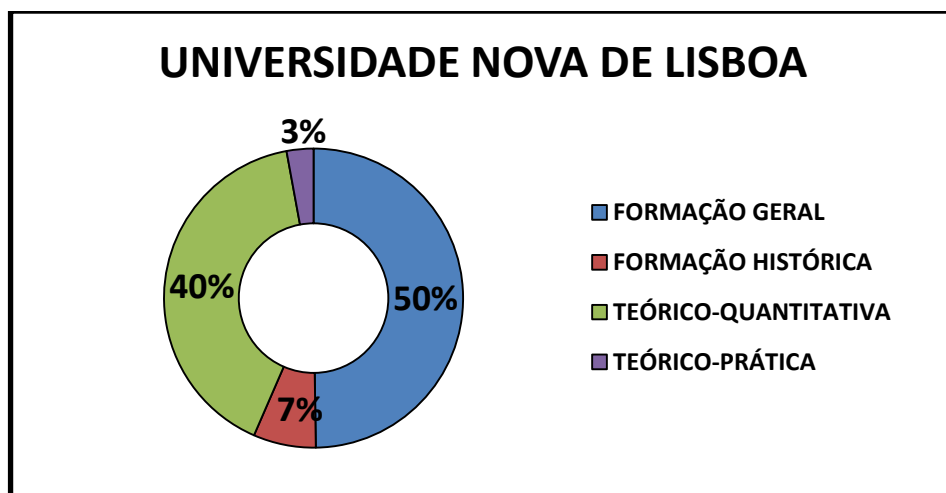
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 14 - PLANO DE ESTUDOS – COIMBRA



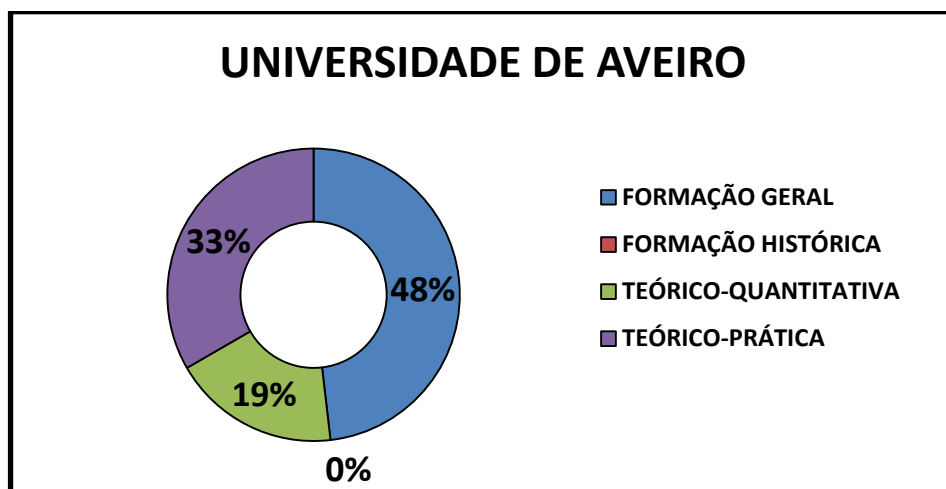
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 15 - PLANO DE ESTUDOS – NOVA DE LISBOA



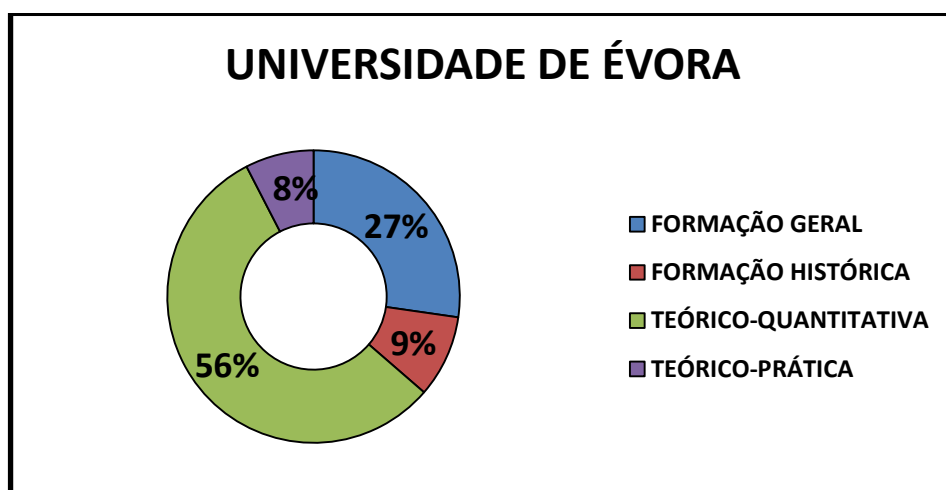
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 16 - PLANO DE ESTUDOS – AVEIRO



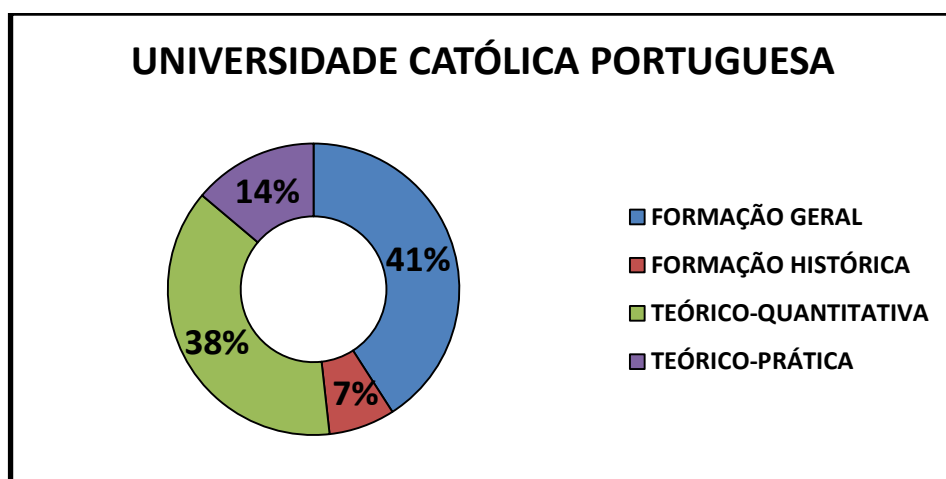
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 17 - PLANO DE ESTUDOS – ÉVORA



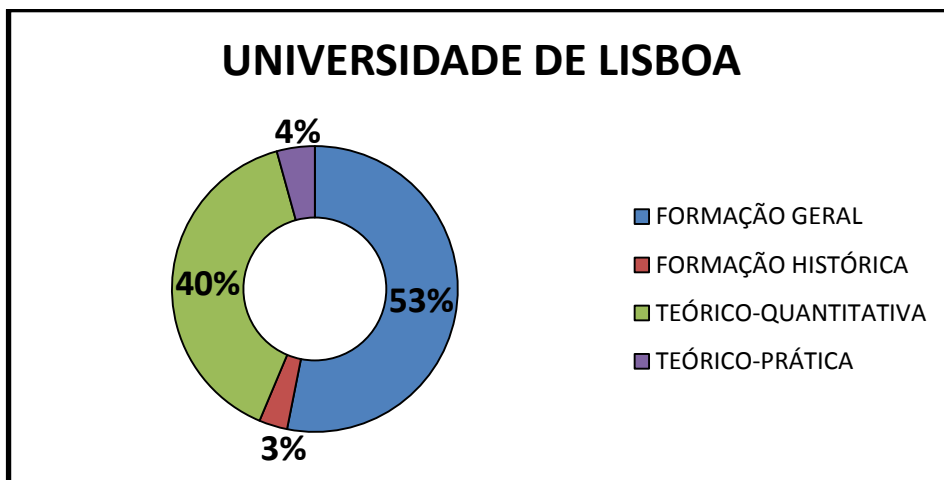
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 18 - PLANO DE ESTUDOS – CATÓLICA DE LISBOA



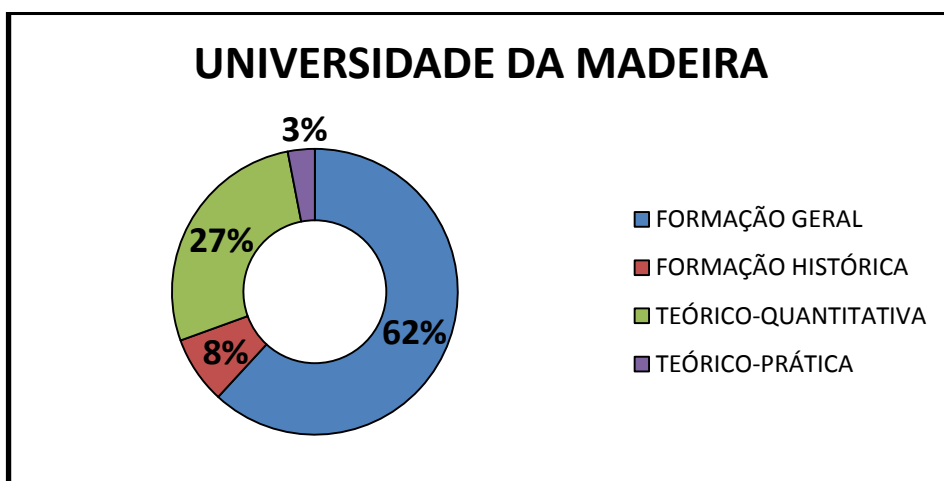
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 19 - PLANO DE ESTUDOS – ISEG LISBOA



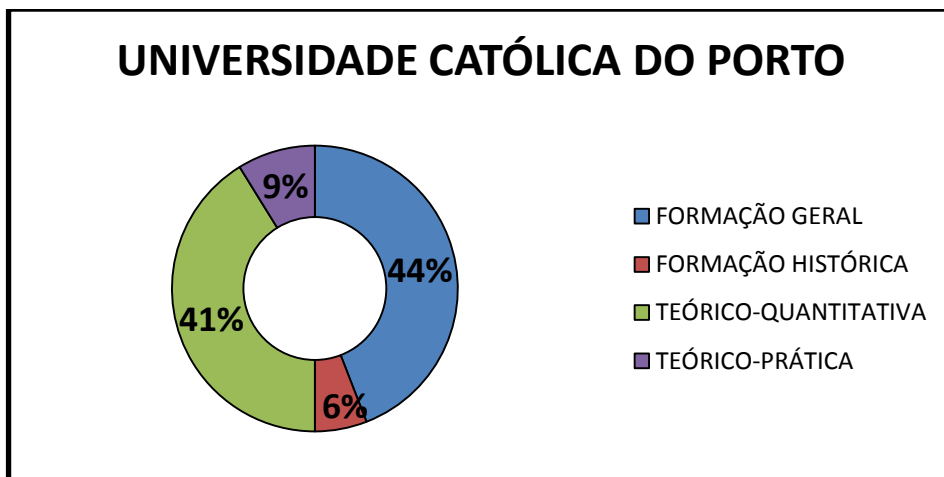
Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 20 - PLANO DE ESTUDOS – MADEIRA



Fonte: elaboração própria, 2014.

GRÁFICO 21 - PLANO DE ESTUDOS – CATÓLICA DO PORTO



Fonte: elaboração própria, 2014.

3.3.4 Análise dos resultados

A primeira grande ressalva a ser feita é com relação ao caso brasileiro. Afinal, segundo o MEC, os cursos de Economia no Brasil devem conter, no mínimo, 10% de Formação Geral; 10% Formação Histórica, 20% de Formação Teórico-Quantitativa, e 10% de Formação Teórico-Prática. No entanto, quatro instituições, segundo a metodologia adotada, descumpriram essa normativa com relação a algumas recomendações. Nesse sentido, pode-se observar que as instituições que descumpriram a regra com relação à Formação Histórica foram: a Faculdade IBMEC de Belo Horizonte (Gráfico 3), a UNB (Gráfico 5), a Faculdade FUCEPE (Gráfico 6) e a UDESC (Gráfico 8). No que tange à Formação Teórico-Prática, a FGV de São Paulo (Gráfico 2), a Faculdade IBMEC de Belo Horizonte (Gráfico 3), a UFMG (Gráfico 4) e a UNB (Gráfico 5). Por outro lado, todas as universidades analisadas cumpriram a determinação quanto à Formação Geral e à Formação Teórico-Prática. Então, num panorama geral, dos dez cursos avaliados, quatro descumpriram o critério que sugere um mínimo percentual para Formação Geral e quatro descumpriram a sugestão de Formação Teórico-Prática.

Se esse mesmo critério estabelecido pelo MEC fosse aplicado às universidades portuguesas, os resultados seriam diferentes. Assim, todas as universidades respeitariam a sugestão quanto à Formação Geral. No entanto, as cadeiras que diriam respeito à Formação Histórica, só seriam cumpridas pela Universidade do Porto (Gráfico 12) e pela Universidade do Minho (Gráfico 13). A propósito, mesmo nesses casos, a porcentagem seria no limite estipulado (10%). Outro fato notável foi observado no curso de Economia na Universidade de Aveiro (Gráfico 16), que não conta com cadeiras de Formação Histórica. No que diz respeito à Formação Teórico-Quantitativa, a mesma Universidade de Aveiro (Gráfico 16) seria a única a descumprir o padrão normativo. Por fim, a Formação Teórico-Prática seria cumprida apenas pela Universidade de Coimbra (Gráfico 14), pela Universidade de Aveiro (Gráfico 16) e pela Universidade Católica de Lisboa.

Deixando de lado essa hipótese, o fato é que em termos analíticos, é claramente perceptível que a presença de matérias relacionadas à Formação Teórico-Quantitativa é quase soberana na academia brasileira. Dos dez melhores cursos de Economia avaliados pelo MEC, sete detêm mais matérias desta área em

seus planos de estudos. Assim, uma tentativa de explicação partir da própria determinação do MEC, que fixou em 20% o ensino destes conteúdos na academia. Ou seja, o dobro das demais. Além disso, verifica-se que, na média, 45,6% das cadeiras desses cursos selecionados são voltadas à formação técnica do Economista. Portanto, esses dados sinalizam um processo de afastamento do Ensino da Economia como uma Ciência Social – História, ou a originária Economia Política.

Em contraste, em Portugal, apenas dois cursos apresentaram predomínio de matérias Teórico-Quantitativas em seus planos de estudos. O que não significa que foi dada prioridade para a formação histórica do aluno, que, aliás, chegou a ser inexistente na Universidade de Aveiro (Gráfico 16). Nesse país, as cadeiras dominantes são as que competem à Formação Geral. Uma possível explicação é o fato de o curso de Economia ser entendido em muitos centros, como possuindo um núcleo comum com os cursos de Gestão e Contabilidade. Assim, as matérias relacionadas à formação profissional do Economista para atuação no setor privado são soberanas. Outra possível visão é o fato de os cursos em Portugal caminharem recentemente para a homogeneização acentuada com o Processo de Bolonha. Assim, em três anos, o aluno deve absorver o que lhe é de essencial, em termos de ferramentas analíticas¹³ e se preparar para a vida profissional.

Em suma, esta parte do trabalho tratou de mostrar de que maneira o ensino da Economia tem sido composto. Obviamente, não se propõe esgotar qualquer tipo de análise e muito menos tomar conclusões finitas ou precipitadas. O fato é que, de acordo com os critérios estabelecidos, a organicidade dos cursos de Economia no Brasil e em Portugal tem apresentado uma predominância de matérias que não dizem respeito à formação histórica, filosófica ou social do Economista. Muito pelo contrário, o cenário mostra que matérias onde há a instrumentalização da razão ganham cada vez mais força e dominam os cursos no Brasil. Já em Portugal, há um essa porcentagem, embora seja considerável, abre espaço para uma formação mais empresarial do Economista. Trata-se de um processo de mescla entre os cursos de Gestão, Economia e Contabilidade, para que se forme um exímio homem de negócios.

¹³ Leiam-se, ferramentas matemáticas e análises computacionais.

4. LIMITES E POSSIBILIDADES

Como mencionado previamente, toda análise seja ela quantitativa ou qualitativa padece de limitações. Este trabalho não se propõe ser neutro e isento de qualquer concepção moral que revista o arcabouço teórico deste autor. Pelo contrário, a escolha pela análise à luz dos teóricos de Frankfurt traz à tona uma opção metodológica claramente aberta ao diálogo e críticas, muito embora seja instrumentalizada em alguma medida pela busca do entendimento do momento vivido pelo ensino da Economia. Como argumentou Pedro DEMO (1995):

A neutralidade é uma postura farsante, por ingenuidade, ou por esperteza. O engajado comete - logicamente – suas barbaridades, mas é pior ainda cometê-las ingenuamente ou espertamente. O serviço instrumental subserviente da ciência é seu pior engajamento, sobretudo para uma atividade que se apregoa superior ao senso comum, capaz de avaliar tudo, sempre crítica e impiedosa contra percalços da lógica e da forma (p.83).

Deste modo, é importante explicitar, com clareza, que este estudante reconhece se valer de ferramentas instrumentais, peculiares ao *mainstream*, para “validar” seu trabalho frente à “comunidade epistêmica”, presente na academia em que estuda. Conforme Peter M. HAAS (1992, p.3):

An epistemic community is a network of professionals with recognized expertise and competence in a particular domain and an authoritative claim to policy-relevant knowledge within that domain or issue-area [...] although an epistemic community may consist of professionals from a variety of disciplines and backgrounds, they have (1) a shared set of normative and principled beliefs [...] (2) shared causal beliefs [...] (3) shared notions of validity [...] (4) a common policy enterprise.

Em geral, trata-se de uma adequação de linguagem utilizada de maneira instrumental, que visa à validação dos argumentos por mais que o campo para contestação seja proposto e almejado por todos que se propõem trabalhar com Teoria Crítica.

Portanto, a tentativa é evidenciar de que maneira a academia prioriza, nos cursos de Economia, as cadeiras que privilegiam um conhecimento oposto ao crítico e emancipador, defendido tanto pelos autores alemães bem como por todos os pesquisadores envolvidos na construção de análises histórico-estruturais, que são dinâmicas e dialéticas por essência.

4.1 MOVIMENTOS ANTI-HEGEMÔNICOS

O descontentamento com o ensino da Economia já se repercute em vários países e universidades. O grande questionamento é com relação ao uso incessante de ferramentas analíticas matemática ou teoria econômica que nada tem que ver com a realidade. Trata-se de uma crítica explícita à teoria dominante nos planos de estudos ao redor do mundo: a teoria neoclássica, vista como “autista” e absolutamente distante dos fenômenos reais da vida quotidiana. Não cabe neste espaço a discussão acerca dessa visão de mundo. No entanto, registre-se que esta teoria surgiu no final do século XIX com a proposta de ser a verdadeira ciência analítica moralmente isenta, neutra e absoluta. Após a revolução keynesiana e a “criação” da macroeconomia, muitos teóricos foram responsáveis pela chamada “síntese neoclássica”, que é também, o alvo de críticas. Ela se vale de mecanismos providos das ciências naturais para ver o mundo moderno e é altamente disseminada nas páginas de manuais de economia, dizendo muito pouco sobre a realidade econômica percebida pelos estudantes, sobretudo em tempos de crise econômica.

As reivindicações começaram no início dos anos 2000 com alunos da Universidade de Paris, no intitulado *Post-Autistic Economics Movement* (PAECON)¹⁴. Segundo consta no site da instituição, o movimento iniciou com uma carta aos professores clamando por reformas urgentes nos planos de estudos em Economia. A carta dizia, entre outras coisas:

A maioria de nós escolheu estudar economia, de modo a adquirir uma compreensão profunda dos fenômenos econômicos com os quais os cidadãos de hoje são confrontados. Mas o ensino que é oferecido, ou seja, em sua maior parte a teoria neoclássica ou abordagens derivadas dela, geralmente não respondem a essa expectativa. Na verdade, mesmo quando a teoria legitimamente se separa com contingências, em primeira instância, ela raramente realiza o retorno necessário para os fatos. O lado empírico (fatos históricos, funcionamento das instituições, estudo dos comportamentos e estratégias dos agentes...) é quase inexistente. Além disso, esta lacuna no ensino e esse descaso para realidades concretas representam um enorme problema para aqueles que gostariam de tornarem-se úteis para os agentes econômicos e sociais. (PAECON, Junho de 2000).

A partir deste movimento, economistas e, até mesmo professores, organizaram seus manifestos em favor desta perspectiva crítica ao conhecimento *mainstream*. O caso ganhou tamanha repercussão que ganhou espaço no famoso

¹⁴ A respeito do tema, ver, por exemplo, “A Brief History of the Post-Autistic Economics Movement”, disponível em: <<http://www.paecon.net/HistoryPAE.htm>>.

jornal francês, o *Le Monde*. Após isso, a petição teria centenas de signatários adeptos, chegando a motivar o ministro da educação na época, Jack LANG, a criar uma comissão para investigar essas denúncias. De acordo com Emmanuelle BENICOURT, uma das fundadoras do PAECON, o movimento tem as seguintes aspirações:

Esperamos que isso desencadeie transformações concretas no ensino da Economia. Acreditamos que compreender os fenômenos econômicos do mundo real é extremamente importante para o futuro bem-estar da humanidade, mas que as atuais abordagens estreitas, antiquadas e ingênuas no ensino da Economia, tornam o entendimento impossível. Por isso, por uma questão ética, as reformas propostas devem ser realizadas, não apenas na França, mas em todo o mundo. (PAECON, 2000)

Após este movimento, ficou claro que o que se iniciara era um processo sem volta: um questionamento generalizado em várias academias. Assim, aproximadamente um ano após o movimento francês, vinte e sete doutorandos da Universidade de Cambridge lançaram uma carta nomeada “Up Economics” (2001) ¹⁵. Em agosto do mesmo ano, estudantes de Economia de dezessete países se reuniram em Kansas City para debater as ideias de reforma nos currículos. Assim, foi redigida uma Carta Aberta Internacional a todos os cursos de Economia reiterando a necessidade de reformas urgentes nos planos de estudos. Foram sete pontos sugeridos: (i) uma concepção mais ampla do ser humano comportamento; (ii) reconhecimento da cultura; (iii) consideração da história; (iv) uma nova teoria do conhecimento; (v) ênfase empírica; (vi) métodos expandidos; (vii) o diálogo interdisciplinar.

Em 2003, Harvard publicou seu próprio manifesto. Porém, essa instituição tomou notoriedade no ano de 2011 com a chamada “Open Letter to Greg Mankiw”. Essa carta foi uma crítica emitida pelos próprios alunos para um professor renomado na publicação de manuais introdutórios e que já trabalhou para o governo americano. Na oportunidade, os alunos se retiraram da sala de aula para, além de documentarem o descontentamento, juntarem-se ao movimento *Occupy Wall Street*, que reivindicava o fechamento do mercado financeiro americano diante da crise financeira deflagrada por conta de uma bolha hipotecária que se alastrou por contratos de risco assumidos por instituições bem avaliadas pelas agências de *rating*,

¹⁵ A respeito do tema, ver, por exemplo, “Opening Up Economics: A Proposal By Cambridge Students”, disponível em: <<http://www.paecon.net/PAEtexts/Cambridge27.htm>>.

porém insolúveis na realidade. Assim, os alunos mostraram seus pontos de vista em uma carta que continha a seguinte mensagem¹⁶:

As Harvard undergraduates, we enrolled in Economics 10 hoping to gain a broad and introductory foundation of economic theory that would assist us in our various intellectual pursuits and diverse disciplines, which range from Economics, to Government, to Environmental Sciences and Public Policy, and beyond. Instead, we found a course that espouses a specific—and limited—view of economics that we believe perpetuates problematic and inefficient systems of economic inequality in our society today.
(HARVARD, 2011)

Em geral os movimentos anti-hegemônicos ganharam forças nos últimos anos por conta da fragilidade da teoria econômica vigente e dominante explicar a crise vivida pelo capitalismo desde a década de setenta, e que se acentuou em 2008 com a crise americana. Em 2011, foi criada em Manchester a *Post-Crash Economics Society*¹⁷, que é a reunião de alunos e professores para a produção de conhecimento plural e *anti-mainstream*. Esse movimento está conectado a cinquenta e duas associações estudantis providas de mais vinte e três países (entre eles o Brasil e a Argentina¹⁸). Outro movimento grandioso é o *Rethining Economics*¹⁹ que conecta movimentos contestadores de mais de 30 países. Por fim, destaca-se a iniciativa, criada em outubro de 2009, denominada *Institute for New Economic Thinking*. Esse instituto foi fundado com a doação de 50 milhões de dólares provida de George SOROS²⁰ e conta com Amartya SEN²¹ entre os membros.

Enfim, o contexto é nitidamente propício para a mudança não só do ensino da Economia, mas, da economia global. A presença maciça de matérias Teórico-Quantitativas nos planos de estudos tanto no Brasil quanto em Portugal marcam um caminho muito áspero a ser percorrido. A mudança se mostra possível a partir da contestação da realidade, o que embora não possa ser tratada com o devido aprofundamento nesse espaço, deve permear os Economistas da nova geração.

¹⁶ A carta completa se encontra disponível em: <<http://harvardpolitics.com/harvard/an-open-letter-to-greg-mankiw/>>.

¹⁷ A respeito do tema, acessar, por exemplo, a página oficial do movimento, disponível em: <http://www.post-crasheconomics.com/about_us>.

¹⁸ Trata-se do movimento “Nova Ágora” no Mato Grosso do Sul e das “Jornadas de Economia Crítica” (JEC) criada em Buenos Aires e, que inclusive, contou com alunos da UFPR (incluindo este autor, em 2012) apresentando trabalhos em várias edições. Disponível em: <<http://www.post-crasheconomics.com/who-we-are/international>>.

¹⁹ Todas as informações sobre o movimento se encontram no site oficial. Disponível em <<http://www.rethinkeconomics.org>>.

²⁰ Para informações sobre esta parceria, acessar, por exemplo, <<http://ineteconomics.org/people/george-soros>>.

²¹ Para informações sobre esta parceria, acessar, por exemplo, <<http://ineteconomics.org/people/amartya-sen>>.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado emanou da necessidade pessoal de um estudante de Economia da UFPR que se pergunta desde o primeiro dia de aula: “Como poderei usar o meu conhecimento adquirido para mudar a sociedade?”. Essa questão certamente toma as noites de muitos estudantes de economia em todo o mundo. A grande questão aqui é a busca por essa resposta. De todo modo, não se espera chegar a sequer uma resposta parcial com essa investigação. Pelo contrário, a tentativa aqui é expor de que maneira os cursos de Economia, em seus planos de estudos, manifestam a preferência pelo uso de matérias que instrumentalizam a razão e se adequam ao modelo científico moderno, que almeja criar uma teoria geral para tudo. A ciência econômica passa por um momento de ampla contestação acerca do seu potencial explicativo, principalmente em momentos de crises. Deste modo, o debate aqui se limitou a entender de que maneira essa dominação se dá em dois lugares específicos: Brasil e Portugal. A comparação pode trazer não só o cruzamento histórico entre metrópole e colônia, bem como as diferenças contemporâneas entre o ensino latino-americano e o europeu.

Um dos papéis da academia é promover o espaço para que os estudantes possam interferir positivamente na sociedade, sobretudo em um sistema de ensino público. Assim, este trabalho almeja ser um apoio aos estudantes que se sentem revestidos pelo sentimento deficitário presente nessas linhas, e queiram fazer com que a academia seja instrumento de melhora efetiva na vida das pessoas. Nesse sentido, talvez não haja vetor mais promissor do que o ensino da Economia.

Os resultados apresentados evidenciam que há, de fato, uma predominância das matérias Teórico-Quantitativas (sobretudo, teoria neoclássica) no Brasil. Dos dez cursos avaliados, sete apresentam esse domínio. Em Portugal, o quadro mostra um domínio das matérias destinadas à Formação-Geral. De dez avaliadas, oito confirmam essa situação. Assim, tanto em Portugal quanto no Brasil, há um afastamento do ensino da Economia das matérias plurais como história, filosofia, sociologia, metodologia da ciência, entre outras.

Mostrou-se neste mesmo espaço que a tendência global é de contestação com relação a esse padrão apresentado. Assim, dezenas de milhares de autores

(alunos e professores) já se organizam em diversos movimentos para contribuir para a criação de uma nova economia que possa ser inclusiva, plural, próxima à realidade e fonte de transformações no mundo da vida material.

O uso dos autores da chamada Escola de Frankfurt foi o que permeou o trabalho deste o seu começo. Assim, a partir da ideia de que o projeto iluminista de emancipação fracassou ao instrumentalizar a razão, que seria a libertadora do homem, analisa-se o ensino da Economia para identificar de que modo isso se manifesta. Novamente, pedem-se desculpas por, em alguma medida, ter-se instrumentalizado a teoria crítica para se validar algum argumento. Essa não foi a intenção em nenhum momento. Até porque, não se propôs aqui nada mais do que o levantamento de questões pertinentes à situação vivida pelo ensino da Economia e a análise a partir de perspectiva alternativa e plural.

Portanto, este trabalho intenta ser fôlego novo para a discussão de alternativas que possam acelerar o processo de desenvolvimento humano e redução das desigualdades no sistema capitalista. Como disse Maria da Conceição TAVARES:

Olha, a primeira mensagem é a de que Economia é uma Ciência Social, e o seu nome originário tem que se reestabelecido. Era Economia Política. Era assim que se chamava no tempo do Adam Smith, do Ricardo, etc. Então tem que voltar a essa ideia. Tem que aprender história. Se não aprender história, não é capaz de juntar, estatística, etc. Agora, realmente modelo matemático, pode esquecer que não serve pra nada. E isso tanto eu quanto o Mario Henrique Simonsen (eu sou matemática de origem e o Mário Simonsen era engenheiro)... A gente sempre achou que modeo matemático é uma piada. O próprio FED (o vice presidente) me disse uma vez que eles tem 400 modelos matemáticos. Nunca acertam nada! Acerta aquele que tem talento para fazer política monetária, porque os modelos não resolvem [...] a segunda coisa é que não é apenas Economia Política. Não vale a pena ser Economista se você não achar que deve dar alguma contribuição, com a sua profissão, com a tua dignidade, com o teu esforço, com o teu talento, para o desenvolvimento deste país. (Entrevista cedida à TV Senado, 2010)²².

Posto isto, reitere-se o desejo de superação deste trabalho e que não só na Economia, mas em todas as áreas do conhecimento, a inquietação com o *status quo* seja constante. Como disse Walter BENJAMIN: “[...] O verdadeiro rosto da história afasta-se veloz. Só podemos reter o passado como uma imagem que no instante em que se deixa reconhecer lança um clarão que não voltará a ver-se [...]”.

²² A entrevista foi realizada pelo programa Agenda Econômica da TV Senado do Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lc5xIYUORSQ>>.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. ***Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos***. Rio de Janeiro: J. Zahar Editora, 1985.

BASTIEN, Carlos. **A Divisão Histórica do Pensamento Econômico Português em Períodos**. Gabinete de História Económica e Social, Lisboa, v. 16, p.1-33, 2000. Disponível em: <<http://tinyurl.com/omg33vn>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. Vol. 1. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Decreto s/nº. de 2.08.1831**. Estabelece uma aula de commercio na cidade do Maranhão. *Colecção de Leis do Império do Brasil*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Data de acesso: 20 de junho de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 4/2007**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Econômicas, bacharelado, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de julho de 2007, Seção 1, p. 22,23. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/anos/ano/2007/page/3>. Data de acesso: 25 de junho de 2012.

_____. **Decreto nº. 17329, de 28.05.1926**. Approva, o regulamento para os estabelecimentos de ensino technico commercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17329-28-maio-1926-514068-publicacaooriginal-87895-pe.html>. Data de acesso: 21 de junho de 2012.

_____. **Decreto nº. 1763, de 14.05.1856**. Dá novos estatutos à aula do commercio da Côrte. *Colecção de Leis do Império do Brasil*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Data de acesso: 20 de junho de 2012.

CASTRO, Nivalde José de. **O Processo de Profissionalização do Economista no Brasil**. Texto de Debate nº 15. Rio de Janeiro: UFRJ/FEA, 1991.

CATÓLICA DO PORTO. **Planos Curriculares das Licenciaturas em Economia e Gestão**. <<http://www.feg.porto.ucp.pt/pt/licenciaturas/licenciaturas-planos-de-estudo>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

CUNHA, Alice. **O Tratado de Maastricht: A Europa e Portugal em Mudança**. Debater A Europa, Aveiro, n. 6, p.24-40, 2012. Semestral. Disponível em: <<http://tinyurl.com/lrbhh6n>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DGES (Portugal). Direcção-geral do Ensino Superior. **Processo de Bolonha**. Lisboa: Dges, 2014. Disponível em: < <http://tinyurl.com/qzum2b>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

EURYDICE. **O Espaço Europeu de Ensino Superior em 2012**. 2012. Disponível em: <<http://tinyurl.com/oae2cl7>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

FACAMP. **Estrutura Curricular**. 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/lfjr7o9>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

FGV-RIO. **Fluxograma do Curso de Economia**. 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/qz2aowa>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

FGV-SP. Currículo - Ingressantes. 2013. Disponível em:< <http://tinyurl.com/l3uye9c> >. Acesso em: 19 nov. 2014.

FREITAG, Barbara. **A Teoría Crítica: Ontem e Hoje**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FUCAPE. **Disciplinas**. 2014. Disponível em: <<http://www.fucape.br/cursos/economia/>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

HAAS, P. M. **Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination**. International Organization, v. 46, n. 01, p. 01-35, 1992b.

HORKHEIMER, Max. **Teoría Crítica**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

IBMEC-BH. **Programa**. 2014. Disponível em: < <http://tinyurl.com/qdocxc3> >. Acesso em; 19 nov. 2014.

INEP; Ministério da Educação. **Resultados ENADE. 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

ISEG LISBOA. **Plano Curricular Economia**. 2014. <<http://tinyurl.com/lmx9cec>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

NOBRE (org.), Marcos. **Curso Livre de Teoria Crítica**. 2. ed. Campinas: Papius, 2009.

PAECON. **A Brief History of the Post-Autistic Economics Movement**. 2014. Disponível em: <<http://www.paecon.net/HistoryPAE.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

_____. **Opening Up Economics: A Proposal by Cambridge Students**. 2014. Disponível em: <<http://www.paecon.net/PAEtexts/Cambridge27.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

PORDATA. **Taxa de Desemprego Total e por Grupo Etário**. 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/m8abr2a>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

_____. **Taxa de Desemprego Total e por nível de escolaridade**. 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/lczdbey>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

PORTELA, Antonio Farinha. **A Evolução Histórica do Ensino das Ciências Económicas em Portugal**. *Análise Social: Revista do Instituto de Ciências Sociais*

da Universidade de Lisboa, Lisboa, v. 6, n. 22, p.787-836, 1968. Disponível em: <<http://tinyurl.com/nofhob8>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

POST-CRASH OF MANCHESTER. **About us.** 2014. Disponível em: <http://www.post-crasheconomics.com/about_us>. Acesso em: 19 nov. 2014.

_____. **International.** 2014. <<http://www.post-crasheconomics.com/who-we-are/international>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

RATTON, Jácome; CARVALHO, Joaquim Martins Teixeira de. **Recordações: Recordações de Jacome Ratton Sobre Ocorrências do seu Tempo, de Maio de 1747 a setembro de 1810.** 2. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1920. 394 p. Disponível em: <<http://tinyurl.com/meje69e>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

RETHINKING ECONOMICS. **Who We Are.** 2014. Disponível em: <<http://www.rethinkeconomics.org>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

SOUZA, Nali de Jesus de. **O Economista: A História da Profissão no Brasil.** Revistas Eletrônicas PUC-RS, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.377-383, 2006. Disponível em: <<http://tinyurl.com/m6mxo3d>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UDESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências Econômicas.** 2012. Disponível em: <<http://tinyurl.com/pfzww2u>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UFMG. **Estrutura Curricular.** 2010. Disponível em: <<http://tinyurl.com/nw6yrhg>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UFSCAR. **Projeto Pedagógico.** 2010. <<http://tinyurl.com/khveyng>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNB. **Currículo da Graduação.** 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/ov27scz>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE LISBOA. **Plano de Estudos.** 2014. Disponível em: <<https://www.clsbe.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/fceetplgeneric.asp?sspagelD=8&lang=1>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. **Plano de Estudos.** 2014. <<http://tinyurl.com/qgblkdf>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Plano Curricular.** 2014. Disponível em: <<http://www.ua.pt/PageCourse.aspx?id=107&p=4&a=9>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Plano de Estudos Indicativo.** 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/k4y5nw5>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. **Plano de Estudos.** 2014. Disponível em: <[http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/licenciaturas/curso/\(codigo\)/200](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/licenciaturas/curso/(codigo)/200)>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE DO MINHO. **Plano de Estudos**. 2012. Disponível em: <<http://tinyurl.com/nv5ycoq>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE DO PORTO. **Plano de Bolonha a partir de 2012**. 2014. <<http://tinyurl.com/qej8v8g>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Ciências Econômicas. Programa de Educação Tutorial (PET). **Primeiros ensaios econômicos**. v. 2, n. 1 Curitiba: PET/UFPR, 2010.

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA. **Estrutura**. 2014. Disponível em: <http://www.unl.pt/guia/2009/fe/UNLGI_getCurso?curso=481>. Acesso em: 19 nov. 2014.

UNIVERSIDADE POSITIVO. **Matriz Curricular**. 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/mchztox>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

WEBOMETRICS. **Ranking das universidades em Portugal**. 2014. Disponível em: <<http://www.webometrics.info/en/Europe/Portugal>>. Acesso em: 19 nov. 2014.